



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2015

**Raquel Baptista
Aguilar Rodrigues
da Silva**

**Conhecimento profissional docente:
uma experiência de auto-supervisão**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2015

**Raquel Baptista
Aguilar Rodrigues
da Silva**

**Conhecimento profissional docente:
uma experiência de auto-supervisão**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão, realizada sob a orientação científica da Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho ao meu marido e filhos pelo incansável apoio.

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Associada da Universidade de Aveiro (Presidente)

Prof.^a Doutora Joana Freitas Luís
Educadora de Infância da Fundação Bissaya Barreto (Arguente)

Prof.^a Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientadora)

agradecimentos

À minha família pelo apoio e carinho permanentes, pela paciência e encorajamento, pelo, tempo que lhes roubei.

À minha amiga crítica pela disponibilidade, ajuda e ombro sempre disponível.

À minha orientadora Professora Doutora Filomena Martins pelo apoio, orientação e encorajamento neste processo construtivo.

À Professora Ana Isabel Andrade pela ajuda na construção deste percurso.

Às minhas colegas de mestrado.

palavras-chave

Conhecimento profissional docente, supervisão, auto-supervisão, “amigo crítico”.

resumo

O presente estudo centrou-se numa experiência de auto-supervisão por parte de uma educadora de infância que procurou, através de um processo de (auto)formação, melhorar a sua prática pedagógica. Assim, entende-se o conhecimento profissional como um processo contínuo de (re/des)construção das práticas educativas, por um lado e, por outro, como um processo de (auto)formação em que o questionamento e a indagação são valorizados na promoção do conhecimento profissional docente.

Com a finalidade de perceber como a auto-supervisão contribui para o (auto)conhecimento profissional, procedeu-se ao desenvolvimento e à análise de dois ciclos de investigação-ação-formação ao longo do ano letivo 2014/2015. A educadora-investigadora vídeo-gravou as suas práticas e, posteriormente, (auto)observou-se e refletiu sobre o seu desempenho. Este processo foi ainda potencializado pela presença de um “amigo crítico” que colaborou no percurso auto-supervisivo.

Os dados foram recolhidos através de vídeo-gravações de atividades com as crianças, posteriormente transcritas, das reflexões críticas efetuadas após cada (auto)observação bem como das reflexões conjuntas com o “amigo crítico” gravadas e transcritas. A análise dos dados está enquadrada numa investigação de índole qualitativa, concretizada através da análise de conteúdo.

Este estudo permitiu concluir que o processo auto-supervisivo é essencial no trajeto (auto)formativo docente e promotor do questionamento da (re/des)construção do conhecimento profissional. Os resultados demonstraram que os percursos de (auto)formação baseados na articulação teoria e prática, na partilha e discussão com colegas e no contacto com práticas concretas de sala de atividades permitem que os educadores desenvolvam uma atitude mais reflexiva e crítica adquirindo, dessa forma, uma maior consciência de si e do papel que desempenham na escola e na sociedade atuais. Finalmente, este trabalho de investigação revelou ainda que a presença do “amigo crítico” se tornou essencial no processo de questionamento, reflexão e reorganização do desempenho docente.

keywords

Teacher's Professional knowledge, supervision, self-supervision, "critical friend".

abstract

The present study focused on a self supervision experience by a childhood teacher who found through a self training, to improve their pedagogical practice. Thus, understand the professional knowledge as a continuous process (re/ un) construction of educational practices, o the hand and on the other, as a process of self training in which questioning and the inquiry are value in promoting of the teacher's professional knowledge.

For the propose proceed to the analysis two cycles of research-action-training throughout the school year 2014/2015. The participants of the study video-record their practices and posteriorly, self-observed and reflected about their performance. This process was even potentialized by the presence of a critical friend who collaborated in auto supervision course. The data were collected through the transcripts video recordings of the critical reflections made after each self-observation, as well as transcripts of the joint reflections with the "critical friend". The analysis of the data is framed in investigation qualitative indole research using a methodology of research-action-training. However, we consider still treat yourself to a case study.

This study allowed to conclude that the self supervision process is essential on the path (auto) formation of any teacher and promoter (re / un) construction of their professional knowledge. The results demonstrate that the paths of the (self) training based in the articulation theory and practice, sharing and discussion with colleagues and in contact with concrete practices, in the classroom, allow educators to develop a more reflective and critical attitude, acquiring thus a greater awareness of themselves and the role it plays in the school and current society. Finally, this investigation work still revealed that the performance of the "critical friend". It became essential in the reflection and reorganization of the teacher performance.

Índice

Índice de tabelas

Índice de anexos

Lista de siglas

Introdução	5
1. Conhecimento, formação e desenvolvimento docentes	9
1.1. Conhecimento profissional docente	10
1.2. Desenvolvimento profissional docente	14
1.3. A formação contínua como promotora do autodesenvolvimento	23
2. Supervisão: um processo reflexivo, interativo e emancipatório	27
2.1. A auto-supervisão como processo de transformação	29
2.2. A reflexão como impulsionadora de mudança	34
2.3. O “amigo crítico” como potenciador de conhecimento profissional	38
3. Metodologia	43
3.1. Questões e objetivos de investigação	44
3.2. Opções metodológicas	45
3.2.1. Abordagem qualitativa e investigação-ação	45
3.2.2. “O nosso caso”	50
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	53
3.3.1. (Auto)observação/autoscopia	53
3.3.2. Reflexão escrita e reflexão colaborativa	55
3.3.3. Participantes no estudo	57
3.4. Procedimentos	57
4. Análise de dados	67
4.1. A análise de conteúdo	67
4.2. Categorias de análise	69

4.3. Análise e interpretação dos dados	72
4.3.1. Conhecimento de conteúdo	72
4.3.2. Conhecimento do currículo	73
4.3.3. Conhecimento pedagógico geral	75
4.3.4. Conhecimento pedagógico de conteúdo	76
4.3.5. Conhecimento dos contextos	82
4.3.6. Conhecimento do aprendente e das suas características	83
4.3.7. Conhecimento dos objetivos, fins e valores educacionais	84
4.3.8. Observação	
4.3.9. Reflexão/questionamento	85
	86
5. Reflexões finais e implicações futuras	93
6. Referências bibliográficas	101

Índice de tabelas

Tabela 1	Dimensões da reflexão
Tabela 2	Calendarização dos ciclos de investigação-ação-formação
Tabela 3	Planificação da aula de 03 de novembro
Tabela 4	Planificação da aula de 19 de janeiro
Tabela 5	Procedimentos do 1º ciclo de investigação-ação-formação
Tabela 6	Procedimentos do 2º ciclo de investigação-ação-formação
Tabela 7	Domínio 1 e categorias
Tabela 8	Domínio 2 e categorias

Índice de anexos

Anexo 1	Estádios de desenvolvimento profissional em educação
Anexo 2	Guião de Orientação à Realização de Reflexões Escritas
Anexo 3	Dimensões da reflexão
Anexo 4	Autorização para as vídeo-gravações

Anexo 5	Grelha de observação
Anexo 6	Planificação das atividades da semana de 27 a 31 de outubro
Anexo 7	1ª reflexão crítica
Anexo 8	Transcrição da vídeo-gravação realizada a 03 de novembro
Anexo 9a	Grelha da 1ª observação preenchida pela educadora/investigadora
Anexo 9b	Grelha da 1ª observação preenchida pelo “amigo crítico”
Anexo 10	Transcrição da reflexão conjunta realizada a 23 de novembro
Anexo 11	Planificação das atividades da semana de 19 a 23 de janeiro
Anexo 12	2ª reflexão crítica
Anexo 13	Transcrição da vídeo-gravação realizada a 19 de janeiro
Anexo 14a	Grelha da 2ª observação preenchida pela educadora/investigadora
Anexo 14b	Grelha da 2ª observação preenchida pelo “amigo crítico”
Anexo 15	Transcrição da reflexão conjunta realizada a 16 de fevereiro
Anexo 16	Grelha de categorização das ocorrências do domínio do conhecimento profissional
Anexo 17	Grelha de categorização das ocorrências das competências (auto)supervisivas ou autoscopia

Lista de siglas

OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
CCAP	Conselho Científico para a Avaliação de Professores
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução

Parece ser consensual atualmente que a formação de docentes tem por base a formação inicial e que se perpetua ao longo de toda a carreira profissional dos professores (Barbosa, 2011; Canário, 2001; Moreira, 2005; Roldão, 2001; Zabalza, 1994). Muitos têm sido os investigadores que procuram conhecer e estudar as práticas dos docentes, a forma como atuam, como pensam, como tomam decisões, como refletem sobre elas, como mobilizam os seus conhecimentos prévios, como os contextos os influenciam e até que ponto as políticas (locais, nacionais e mesmo internacionais) interferem nas suas práticas. Estas investigações repercutem-se na formação dos docentes que se tem tornado cada vez mais holística numa tentativa de atuação mais abrangente da sua prática, procurando responder a uma sociedade heterogénea e em constante mudança. A prática docente requer para além do domínio dos conteúdos curriculares (não se cingindo à transmissão de conhecimentos ou à lecionação de conteúdos) outros saberes como explicitaremos no primeiro capítulo ao abordarmos o conhecimento e o desenvolvimento profissionais. Um desses saberes diz respeito à articulação com o meio envolvente, procurando dar resposta às necessidades dos contextos específicos de atuação e às características dos alunos, que associados a outros contributos, vão repercutir-se na prática docente.

Nesta procura de se ser bom profissional constata-se por parte dos docentes uma cada vez maior adesão a projetos e iniciativas que visam sensibilizar os alunos e a comunidade educativa para questões da atualidade (ambientais, alimentares, sociais, culturais...). Da mesma forma vai-se verificando que estes profissionais dedicam mais tempo à formação para a cidadania, mobilizando os seus alunos para as normas e regras de convivência social procurando que todos tenham as mesmas oportunidades independentemente da sua raça, credo, género... os docentes têm cada vez mais responsabilidades sociais e procuram responder à complexidade dos seus desafios. Espera-se, assim, que a escola se vá construindo como suporte de “uma moralidade mais abrangente” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 9) implicando-se no processo transformativo da sociedade, respondendo a cada indivíduo mas atuando simultaneamente para construir uma sociedade mais justa e democrática.

Tendo os docentes o intuito de responder a estas transformações, é essencial que reflitam e essa reflexão deve fazer parte integrante do processo de ensinar (Alarcão, 1996; Moreira, 2005; Zabalza, 1994). Aliás este processo de reflexão, segundo Korthagen (2009),

embora deva ser introduzido gradualmente, deve ser sistemático, ser efetuado sobre as próprias experiências, de forma a promover a meta-reflexão, preferencialmente em colaboração uma vez que beneficia e promove o desenvolvimento dos professores. Refletimos ao planearmos as atividades didáticas e educativas numa tentativa sistemática de equilíbrio entre as necessidades e interesses das crianças e a criação de situações motivadoras e ao mesmo tempo desafiantes, impulsionadoras de novas aquisições. Refletimos quando no momento as crianças nos confrontam com situações que não tínhamos previsto. Refletimos ao avaliarmos o que fizemos, refletimos com as crianças nos momentos de avaliação, como as crianças atingiram os conceitos que pretendíamos. Refletimos ao organizarmos o nosso ambiente de trabalho ou quando fazemos a gestão do tempo ... contudo, raramente refletimos a partir do confronto com a nossa própria prática, por exemplo, através da visualização, da observação e da análise crítica da mesma. A prática e a reflexão sobre a prática a partir da sua observação (autoscopia)¹ pode servir de ponto de partida para o conhecimento e desenvolvimento profissionais uma vez que é a partir dos conhecimentos prévios, referenciais teóricos, representações e experiências anteriores que realizamos a nossa ação, da mesma forma que estes aspetos nos instigam, no sentido de procurarmos uma (auto)formação (contínua) que nos seja significativa.

Este estudo vem precisamente na sequência dessa formação significativa. Ao fim de vinte anos de docência, como educadora de infância, surgiu o desejo, mas também a necessidade, de revermos as nossas próprias práticas educativas. Não apenas reequacioná-las mas também questioná-las e refletir sobre elas com o intuito de compreender, mudar, melhorar, aprender, crescer... de desenvolvimento profissional. Em simultâneo, constatamos que são ainda escassos, no nosso país, os estudos desenvolvidos no âmbito da auto-supervisão, aliada à investigação-ação, que contudo deve ser a essência do trabalho de qualquer docente após a formação inicial. Acreditamos que através desse processo de auto-supervisão se pode verificar um desenvolvimento por parte dos docentes bem como uma melhoria das práticas docentes e, consequentemente, uma melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Parece assim de todo pertinente a finalidade que formulámos, ou seja, perceber como a auto-supervisão contribui para o (auto)conhecimento profissional. Com esta

¹ Autoscopia – embora este conceito venha a ser desenvolvido no 2º capítulo, podemos desde já referir que se trata de um processo de auto-observação, análise e reflexão sobre as práticas desenvolvidas.

intenção procurámos traçar um percurso investigativo que nos permitisse construir conhecimento sobre o processo de autodesenvolvimento profissional, através de um procedimento de auto-supervisão com especificidades que possibilitassem compreender como se processa e que características apresenta que possam contribuir para o conhecimento profissional. Este percurso de auto-supervisão alicerça-se numa postura autorreflexiva e crítica, mas simultaneamente num processo colaborativo visando a emancipação docente. A relação que suporta este trabalho inscreve-se nas palavras de Baron (2007), “critical friendship starts from the inside of one’s identity as an educator and develops into professional relationships that last a lifetime” (p. 57) uma vez que, quanto a nós, a partilha colaborativa e reflexiva pode contribuir significativamente para melhorar a prática docente.

Através do presente estudo pretende-se dar resposta às seguintes questões investigativas:

- Como poderá a auto-supervisão contribuir para o (auto)conhecimento profissional de uma educadora de infância?
- De que forma a auto-observação apoiada no "amigo crítico" é potenciadora de conhecimento profissional?

Tendo em conta as questões apresentadas, o estudo que desenvolvemos centra-se na autoanálise de uma educadora de infância e a forma como se desenvolve profissionalmente, através de um projeto de auto-supervisão.

Tendo como pano de fundo o exposto, organizámos o nosso trabalho em cinco capítulos sendo que os dois primeiros compõem o enquadramento teórico, dois capítulos são relativos ao estudo empírico desenvolvido (metodologia e análise dos dados) e, finalmente, o último capítulo é dedicado a reflexões finais e a implicações futuras deste estudo.

Assim, no primeiro capítulo, apresentamos uma revisão da literatura sobre conhecimento, formação e desenvolvimento docentes e a forma como estes conceitos estão interligados entre eles e procuramos explicitar como diferentes autores os entendem e abordam.

O capítulo seguinte coloca em evidência o conceito de supervisão. Começamos por refletir sobre a auto-supervisão como processo de transformação das práticas educativas,

abordamos de seguida a reflexão como impulsionadora dessa mesma mudança e, por fim, a forma como o “amigo crítico” pode ser potenciador de conhecimento profissional.

O capítulo três, referente à metodologia do estudo empírico desenvolvido, integra uma descrição das nossas opções metodológicas, procurando dar conta dos passos que fomos efetuando e clarifica os procedimentos de recolha e de análise de dados levados a cabo.

No quarto capítulo, procedemos à análise dos dados propriamente dita, procurando conhecer as representações da educadora que participou no nosso estudo através das reflexões (quer individuais quer em conjunto com o “amigo crítico”) efetuadas. Este capítulo termina com uma síntese da análise de dados, procurando estabelecer algumas pontes para possíveis conclusões do estudo desenvolvido.

Terminamos com a apresentação de um conjunto de reflexões finais e implicações futuras, procurando responder às nossas questões de investigação.

Embora o presente trabalho esteja organizado de forma estruturada, não seguiu um percurso linear tendo sido construído com avanços e recuos constantes e, quanto a nós, está subjacente a um percurso que se procura que seja emancipatório, de (re/des)construção das próprias práticas educativas. Esperamos que no fim do processo construtivo que enformou o presente trabalho, também na nossa prática se tenha modificado o foco de atenção e que este tipo de prática (auto)supervisiva se enraíze e se torne recorrente.

1. Conhecimento, formação e desenvolvimento docentes

Ao iniciarmos este capítulo, começamos por refletir sobre o que é ser docente nos dias de hoje. Que esperam os alunos dos professores, que expectativas têm os encarregados de educação, as instituições onde se integram, a tutela e a sociedade sobre estes profissionais? Que distingue os docentes dos restantes profissionais? Qual a sua importância na sociedade moderna? ⁽²⁾ O ensino, como refere Roldão (2007), não pode dispensar a reflexão ao seu mínimo nem esgotar a sua atividade em ações práticas. Tal como nos séculos passados, serão os professores simples transmissores de conhecimento, ou construtores de saberes? Nos nossos dias, em que o saber está tão disponível e acessível, o “entendimento de ensinar como sinónimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa” (Roldão, 2007, p. 3). Colocando em questão um modelo de simples transmissão de conhecimentos (paradigma da racionalidade técnica), que não requer dos profissionais de educação a capacidade de refletir, de solucionar problemas durante a sua prática, dificilmente verificaremos desenvolvimento profissional. Com efeito, no nosso entender, a essência destes profissionais está na reflexão na e sobre a ação. Torna-se assim necessário promover uma verdadeira articulação entre teoria e prática que promova a reflexão e a reinvenção desta criando-se uma teoria construída a partir do dia-a-dia dos professores. Que ações e resultados se esperam dos docentes? De que forma põem estes em prática a sua experiência acumulada e a teorizam? E o docente, como encara a sua profissão? Como a desenvolve? Como constrói o seu conhecimento numa sociedade em constante evolução e mudança?

Surge-nos importante tentar perceber como os docentes valorizam e utilizam o seu próprio conhecimento profissional, como forma de promoverem o seu desenvolvimento que deve, quanto a nós, assentar num percurso formativo continuado, contextualizado, colaborativo e refletido, não só sobre si enquanto profissionais mas também sobre o currículo, sobre a prática educativa, sobre os contextos em que esta decorre, sobre a educação em geral e sobre a sociedade. Os docentes deverão ser assim protagonistas dos seus processos de formação e das ações que levam ao seu desenvolvimento.

Ao longo deste capítulo procuraremos explicar a forma como, quanto a nós, o conhecimento profissional e o desenvolvimento profissional são indissociáveis já que ao

² Estas questões surgem como exemplos não sendo nossa intenção, neste estudo, dar-lhes resposta.

falarmos de desenvolvimento profissional referimo-nos à forma como os docentes evoluem no seu conhecimento e no seu trabalho e, simultaneamente, ao facto de que este desenvolvimento profissional depende também da formação continuada que os professores incrementam ao longo da sua vida. Como docentes consideramos que estes conceitos se relacionam e se complementam, uma vez que uma formação, desde que significativa, pode promover o conhecimento e o desenvolvimento profissionais e estes por sua vez incitam-nos na procura do autodesenvolvimento.

1.1 Conhecimento profissional docente

Ser-se docente exige deter um conhecimento específico (conhecimento profissional) que distingue o professor dos restantes profissionais pois trata-se de um saber que emerge também da própria prática e evolui ao longo da vida. Este saber ou conjunto de saberes, resulta da “mobilização e utilização de diversos saberes (científicos, pedagógico-didáticos, organizacionais, técnico-práticos...) organizados e interpretados adequadamente em função da ação concreta a desenvolver em cada situação de prática profissional” (Ponte, 2004, p. 4). Isto é, o conhecimento profissional depende da forma como os docentes valorizam e utilizam o seu próprio conhecimento e como partindo dele se desenvolvem na procura de melhorarem a sua atuação pedagógica.

Centrando-nos, no presente trabalho, no conceito específico de conhecimento profissional docente, tentamos primeiramente defini-lo. Assim, no entender de Ponte e Oliveira (2002) este tipo específico de conhecimento

“envolve o conhecimento relativo à prática lectiva na sala de aula e a outros papéis profissionais, tais como a tutoria de alunos, a participação em actividades e projectos da escola, a interacção com membros da comunidade e o trabalho em associações profissionais [bem como] a visão do professor sobre o seu próprio desenvolvimento profissional”. (p. 2)

Entendemos pelas palavras dos autores referidos que os docentes desenvolvem tanto atividades que implicam rotinas como a capacidade de resolução de problemas, mas também a forma como estes profissionais se implicam no seu (auto)desenvolvimento.

No entender de Roldão (2007), o conhecimento profissional só tem sentido se associado ao ato de ensinar e assim, para esta autora,

“implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de várias formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas (*o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidade, condição e recursos*), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – *como ensinar aqui e agora* – que se configura como “prático”” (p. 98).

Tal como Roldão, consideramos que o conhecimento dos profissionais da educação resulta de um cruzamento constante entre prática e teoria e que se desenvolve na tentativa constante de teorizar a prática a partir da reflexão que sobre ela é efetuada. Pela incursão teórica que temos vindo a realizar, julgamos que o conhecimento profissional docente é indissociável de outras dimensões do ensino. Verificamos, nas leituras efetuadas, uma estreita relação entre o conceito de conhecimento profissional e de competência sendo no nosso entender um profissional competente aquele que

“possuindo um repertório de conhecimentos e de capacidades vasto e diversificado, toma, executa e avalia as decisões que selecciona, em circunstâncias quase sempre imprevisíveis, de modo a que estas se constituam como soluções adequadas, socialmente legítimas e abertas a constantes reajustamentos para poderem continuar a garantir a sua responsabilidade à instabilidade permanente ” (Sá-Chaves, 2000, p.98).

O conceito de competência associado ao de conhecimento profissional é apresentado pelo sociólogo e professor Perrenoud (2000), que expõe as *10 Novas Competências para Ensinar*, não só as 10 competências como ainda competências específicas a trabalhar em formação contínua. Sendo o desempenho dos docentes cada vez mais complexo e diversificado, a autoformação tem assumido um papel de crescente relevância e dos docentes “espera-se que tenham interesse em saber analisar e explicitar as suas práticas” (Conceição & Sousa, 2012, p. 89). Este é, aliás, o conceito impulsor da 10ª competência – Administrar a sua própria Formação Contínua -, apresentada por Perrenoud (2000). Este autor considera que esta integra todas as outras competências já que é necessário renová-las e reatualizá-las de acordo com as crescentes exigências da sociedade. É aliás interessante verificar que nos *Descritores dos principais actos (diferenciadores)*, apresentados nos perfis profissionais dos professores por Ponte (2004) aquando da Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional, surge para todos os graus de ensino “Promove o seu próprio desenvolvimento profissional, nas suas diversas vertentes, ao longo da vida.” (Ponte, 2004, p. 6). A importância do autodesenvolvimento

dos docentes está ainda patente no *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*, em que no anexo nº 1, V “Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida”, no ponto 2, alínea a) se refere que o professor “Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação” (Decreto-Lei nº 240/2001, p. 5572).

A formação contínua deve assim surgir como uma forma de mobilizar os recursos existentes adaptando-os a novas situações. Como Perrenoud (2011) refere, o conhecimento precisa de ser construído e usado como ferramenta para compreender o mundo e agir sobre ele. Neste sentido, procuramos identificar as nossas dificuldades para sobre elas refletirmos e darmos o “necessário salto qualitativo” (Cadima, 2000, p.12), ou nas palavras de Schön, melhorarmos a nossa prática reflexiva e crescermos enquanto profissionais de educação. Indo ao encontro da ideia impulsionadora de Vieira, o ensino, principalmente ao nível da formação docente contínua, deve ter em conta a “democratização da construção do conhecimento profissional” (Vieira, 2006, p. 152). Cada vez mais os docentes entendem o desenvolvimento profissional como “um processo contextualizado no exercício da profissão, a gerar e a gerir pelo próprio sujeito” (Andrade, 2008, p. 8). Para que este desenvolvimento contínuo e permanente dos docentes ocorra, é essencial que durante a sua vida desenvolvam os “vectores ligados intimamente entre si, sobre os quais trabalha a competência científica, pedagógica, pessoal: saber, saber-fazer e saber ser e estar” (Tavares, 1997, p. 69). Este autor demonstra desta forma a correlação entre os domínios do conteúdo pedagógico geral e o desenvolvimento pessoal que é fundamental a todo o profissional da educação.

Por sua vez, Shulman (2005) apresenta-nos o conhecimento básico para o ensino como “un conjunto codificado o codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva—, al igual que un medio para representarlo y comunicarlo” (p. 5). É sobretudo nas dimensões do conhecimento profissional deste autor que nos vamos basear no presente trabalho empírico, uma vez que mobilizamos a noção de *conhecimento didático* ou de *conhecimento pedagógico de conteúdo* (Sá-Shaves, 2000; Shulman, 2005) como o conhecimento que distingue os docentes dos restantes profissionais e que, no nosso entender, emerge essencialmente da

conjunção entre conhecimento teórico e experiência que evolui ao longo da vida, estando em constante reformulação.

Segundo Shulman (2005), as dimensões do conhecimento profissional docente com a sua natureza multidimensional, que caracterizam o conhecimento prático dos docentes são:

- “*Conocimiento del contenido*;
- *Conocimiento didáctico general*, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;
- *Conocimiento del currículo*, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente;
- *Conocimiento didáctico del contenido*: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional;
- *Conocimiento de los alumnos* y de sus características;
- *Conocimiento de los contextos educativos*, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y
- *Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos*”. (p. 11)

Na perspectiva deste autor é através do *conhecimento pedagógico de conteúdo* – que os docentes, através das reflexões que efetuam, tornam os conteúdos acessíveis aos seus educandos, que envolve o *conhecimento de conteúdo* – o qual implica a transdisciplinaridade já que pressupõe o conhecimento científico das diversas áreas do saber, tal só é possível se o docente possuir o *conhecimento do currículo* – já que só conhecendo as várias áreas disciplinares é que o docente se apropria do conhecimento de conteúdo. Por sua vez o *conhecimento do aprendiz e das suas características* – pressupõe a reflexão efetuada para a desconstrução dos saberes e sua reconstrução acessível aos educandos, para que os profissionais da educação adequem as estratégias é essencial o *conhecimento dos contextos* – entendido como as vivências e cultura dos aprendentes e que o docente tem em conta ao planear o seu trabalho. Há ainda que ter em conta o *conhecimento dos objetivos, fins e valores educacionais* – uma vez que a função docente tem que procurar a equidade, a justiça, a igualdade de oportunidades e a solidariedade. Por fim, é necessário o *conhecimento pedagógico geral* – interligação entre os vários conhecimentos diferenciados constituindo “saber referencial de matriz teórica”

(Sá-Chaves, 2000, p. 101). A agregar a estas dimensões temos ainda o *conhecimento de si próprio* – referente à reflexão sistemática sobre os valores, os objetivos e as relações que os docentes estabelecem com os outros e com o seu contexto de trabalho e que Sá-Chaves (2000) retoma de Elbaz.

Parece-nos desta forma perceptível que o conhecimento profissional se encontra no centro de qualquer processo de desenvolvimento profissional. Na nossa perspetiva, o resultado das aprendizagens que os docentes vão desenvolvendo resulta por um lado da forma como estes aprendem (entendendo-os como sujeitos aprendentes) e por outro da evolução do seu conhecimento e do seu trabalho. É através da reflexão da e sobre a ação, e logo sobre o seu desenvolvimento, que os profissionais da educação (re/des)constroem o seu conhecimento com vista à melhoria do seu desempenho pedagógico e da sua atividade profissional.

São no nosso entender assim compreensíveis os diversos conhecimentos que os profissionais da educação mobilizam no seu dia-a-dia e como a reflexão é essencial na procura de soluções para os problemas que lhes surgem na dinâmica diária da sala de aulas. A par da reflexão, a análise das práticas pode constituir uma forma de melhorar continuamente o desempenho do professor, ou seja, a formação na ação, o intuito do presente trabalho, através da investigação-ação em contexto, emerge como uma formação contínua sendo estas, formações significativas, no nosso entender, essenciais a qualquer docente.

1.2. Desenvolvimento profissional docente

Tentando definir o conceito de desenvolvimento profissional docente apoiamo-nos em Day (2001), que entende que deve ser facultada aos professores a possibilidade de ao longo da sua carreira participarem “numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional.” (p. 16). Por seu lado, Postholm (2012), define este conceito como “[the teacher] learn to learn and how they apply their knowledge in practice to support pupils’ learning” (p. 405); como verificaremos um pouco mais adiante, temos desta forma um conceito polissémico.

Consideramos que o desenvolvimento profissional docente pode ser construído de diversas formas. Pode passar por leituras que o docente considere pertinentes e importantes, pela realização de cursos, pode desenvolver-se ao nível de trabalhos colaborativos, pois tal como refere Nóvoa (1992), a “troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (p. 26). Pode ainda passar por investigações ou pesquisas que, como refere Alarcão (2001a) permitem ao docente ser (co)autor do currículo. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE - fornecem precisamente orientações curriculares que são operacionalizadas de forma diferente por cada educador, em função das suas experiências, dos seus conhecimentos, dos seus referenciais, dos seus contextos...tornando-se o educador (co)autor desse currículo, levando-o a refletir, discutir e pôr em causa o que é decretado superiormente. Alarcão ao revisitar Stenhouse refere o “desenvolvimento profissional mobilizado pelo envolvimento na investigação sobre as próprias situações e métodos de ensino” (Alarcão, 2001a, p. 22) ou seja, o desenvolvimento profissional advém da indagação sobre o próprio desempenho. Surge-nos contudo essencial explicitar que o desenvolvimento profissional é simultaneamente um processo colaborativo e coletivo e um processo individual e pessoal, aliás como tão bem Avalos (2011) define:

“Teacher professional learning is a complex process, which requires cognitive and emotional involvement of teachers individually and collectively, the capacity and willingness to examine where each one stands in terms of convictions and beliefs and the perusal and enactment of appropriate alternatives for improvement or change” (p. 10).

Há assim que perceber o aspeto pessoal, o lado humano dos profissionais da educação, pois, como refere Korthagen (2009), “os professores [...] são seres humanos que têm os seus próprios receios, esperanças, necessidades, valores e missões individuais, que não só influenciam o seu comportamento e a sua aprendizagem, como serão muitas vezes, a fonte dos mesmos” (p. 57). Este autor refere ainda a importância dos docentes expandirem as suas zonas de conforto, à semelhança do que promovem para os seus alunos, sendo assim essencial que os professores se tornem “conscientes do facto de que o verdadeiro desenvolvimento profissional inclui correr riscos.” (*ibidem*, p. 50). Na mesma linha de pensamento Postholm (2012) menciona que os professores podem ser assistidos, na sua zona de desenvolvimento próxima, com base nos seus conhecimentos prévios, por

colegas mais competentes e, dessa forma, melhorarem o seu desempenho. Neste sentido procura o presente estudo perceber de que forma o “amigo crítico” poderá contribuir para o (auto)conhecimento profissional. O desenvolvimento profissional pode ainda ocorrer através de formação permanente, como referencia Canário (2001). Desta forma, vai-se assistindo a uma nova perspectiva, como refere Oliveira-Formosinho (2002), da formação contínua “centrada na escola”, em que as aprendizagens dos formandos/docentes se tornem em simultâneo conceptuais e experienciais e ainda numa perspectiva mais abrangente “ não apenas [no] contexto de sala de aula mas também [na] mudança social” (Sachs, 2009, p. 100).

Constatamos assim que o desenvolvimento dos profissionais da educação advém de uma interface entre teoria e prática em interligação. Os professores partem de saberes formais (científicos, pedagógico-didáticos, organizacionais, técnico-práticos...) que têm contudo que ser integrados num único saber contextualizado e situado - o aqui e agora da sua sala de aula. Este desenvolvimento, partindo do que o professor sabe, do que conhece, da sua experiência, vai promover a construção da identidade do docente pelo que deve ser um processo dinâmico que promova a disponibilidade para (continuar a) aprender a ensinar. Consideramos que este processo de aprender a ensinar é contínuo ao longo da vida de um docente pelo que a supervisão (centrando-se num processo formativo e numa perspectiva de desenvolvimento) das práticas deverá constituir-se, no nosso entender, como prática recorrente tendo em vista a não estagnação, já que os docentes aprendem e exercem “na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber inter pares “ (Roldão, 2007, p. 11). Verificamos desta forma a importância da supervisão colaborativa como possível forma de desenvolvimento profissional e que abordaremos no próximo capítulo.

O desenvolvimento dos docentes, no nosso entender, torna-se, pelo que foi referido acima, num espaço múltiplo (não só pedagógico e didático mas também social, cultural e político) e heterogéneo, abrangente dos saberes teórico-práticos, construídos no âmbito de uma consciencialização crítica da identidade profissional, sem esquecer a criatividade que os impulsiona para um (re)dimensionamento do modo de agir e construir as práticas quotidianas. A identidade advindo das dimensões práticas e profissionais, de fatores

individuais e institucionais, tem servido como base para diversos estudos. Veja-se a título de exemplo Gonçalves (2009), que tenta identificar um “itinerário-tipo” de carreira e Huberman (1992), que procura estabelecer relações entre a idade, os ciclos vitais e as características pessoais e profissionais dos professores. Aliás este autor é referenciado por Uwamariya e Mukamurera (2005), como desenvolvimentista na medida em que estas autoras consideram que a teoria de Huberman pressupõe etapas de desenvolvimento. Sendo estas etapas baseadas no desenvolvimento psicológico de Piaget, subentende-se que cada estágio prepara o estágio seguinte tornando-o mais complexo que o anterior ou seja, os docentes alteram os seus comportamentos, pensamentos, as suas práticas... em função das suas próprias experiências, reintegrando-as e ressignificando-as.

Procurando estabelecer conexões entre a idade, os ciclos vitais e as características pessoais e profissionais dos professores, Huberman (1992) propõe um modelo composto por 5 etapas:

- A entrada na carreira (1-3 anos)

Esta fase de entrada no ensino é, segundo o autor, mais ou menos análoga por parte dos principiantes e decorre até aos dois/três anos de carreira. Esta fase poderá dividir-se em “sobrevivência” e “descoberta”, sendo que a primeira diz respeito ao “choque do real” ou seja, à distância entre as concepções que advêm da formação inicial e a realidade quotidiana com a sua complexidade, incertezas e dificuldades. Já a “descoberta” relaciona-se com o “entusiasmo inicial” em que predomina o facto de o professor se sentir responsável pelos seus alunos, pela sua sala e por fazer parte de um corpo profissional.

- A fase de estabilização (4-6 anos)

Esta fase de estabilização caracteriza-se por ser uma opção pois estes profissionais “passam a ser” professores o que implicou “eliminar outras possibilidades” profissionais. Esta fase é ainda acompanhada da “consolidação pedagógica”, em que se verifica um maior a-vontade por parte dos professores, bem como uma maior segurança e espontaneidade.

- A fase de diversificação (7-25 anos)

O período que caracteriza esta fase exprime-se por uma maior diversidade e experimentação por parte dos professores. Por um lado devido à sua consolidação pedagógica (apropriação de modelos curriculares, das exigências dos órgãos

superiores...) que lhes permite flexibilizar o material, a avaliação, as sequências do programa, por outro porque estes profissionais tornam-se mais ativos, mais interventivos relativamente ao sistema e simultaneamente mais ambiciosos pretendendo prestígio, responsabilidade e autoridade. Verifica-se então a procura de novos desafios após as primeiras vivências das atividades de sala de aula, e da profissão em geral.

Parece-nos importante referir, neste momento, que consideramos estar precisamente nesta fase da carreira docente. Com vinte anos de docência, procuramos investir no nosso desenvolvimento profissional para, dessa forma, nos abirmos a novos desafios, experimentarmos novas soluções e diversificarmos os nossos processos de atuação. A realização deste estudo investigativo surgiu-nos como a oportunidade sentida de nos requalificarmos, de reintegrarmos saberes, conhecimentos e atitudes, de refletirmos sobre o nosso percurso, com o intuito de melhorarmos o nosso desempenho profissional e, dessa forma nos tornarmos melhores profissionais da educação.

Segundo Huberman os professores passam por um período que oscila entre a sensação de rotina e a “crise” existencial, pondo em questão os seus ideais e objetivos, a permanência ou a procura de uma alternativa profissional. Esta dicotomia baseia-se na sensação de monotonia do seu dia-a-dia bem como no desencanto pelos seus fracassos nas experiências ou nas reformas estruturais em que participaram.

Embora referentes ao mesmo período temporal, as fases *serenidade e distanciamento afetivo* e *conservantismo e lamentações*, entre os 25 e 35 anos de carreira, surgem distintas a partir da fase da *diversificação*. Tal acontece a partir do momento que o autor refere como “pôr-se em questão” e em que por um lado começa a surgir uma sensação de rotina e por outro uma “crise” existencial face à carreira.

- Serenidade e distanciamento afetivo (25-35 anos)

Surge, esta fase, após um período de questionamento. Verifica-se uma grande serenidade e confiança por parte dos professores, neste período, mas ao mesmo tempo uma diminuição da ambição e do investimento. Identifica-se um distanciamento afetivo decorrente da idade, em que já não existe a mesma energia dos primeiros anos de docência. Constata-se ainda uma menor vulnerabilidade à avaliação por parte dos outros.

- Conservantismo e lamentações (25-35 anos)

Verifica-se nesta fase a percepção de diversos constrangimentos ao seu trabalho como o aumento da indisciplina e da desmotivação por parte dos alunos; a presença na escola de colegas menos empenhados e sérios; a alteração da política educativa que se torna “mais frouxa”. A relação entre a idade e o conservantismo espelha-se pela rigidez e dogmatismo, pela prudência acentuada, pela resistência às inovações, pela nostalgia face ao passado e por uma mudança de perspetiva face ao futuro.

- O desinvestimento (35-40)

Estando a carreira a terminar, verifica-se um fenómeno de recuo e de interiorização com uma progressiva libertação do trabalho que é vista, até certo ponto, como positiva. Os professores passam a ter mais tempo para si, para atividades externas à escola e uma vida social de maior reflexão. Quando este período advém da “serenidade” verifica-se um desinvestimento quer no plano pessoal quer no profissional e um recuo relativamente às ambições e aos ideais de início de carreira; se provém do “conservantismo” encontramos uma certa marginalidade relativamente à escola ou ao sistema escolar. Encontra-se assim aquilo a que o autor chama de desinvestimento “sereno” ou “amargo” (pp. 39-46).

Huberman apresenta este modelo como não linear, embora se verifique uma linha comum até à fase da estabilização, ela pode desenvolver diferentes percursos que culminarão numa fase única – de desinvestimento – e cujo final poderá ser sereno ou amargo, em função do caminho percorrido anteriormente. É necessário não esquecer a “plasticidade” das interações entre o indivíduo que atua sobre o meio social envolvente e se adapta a ele.

Uwamariya e Mukamurera (2005) num interessante artigo de revisão da literatura (Anexo 1) sobre desenvolvimento profissional, demonstram que o significado atribuído a este desenvolvimento tem vários sentidos, de acordo com a perspetiva teórica em que se suportam assim, esta pode estar mais centrada numa perspetiva de desenvolvimento ou numa perspetiva mais profissional.

Como as autoras referem neste artigo, o conceito de desenvolvimento profissional é polissémico e por vezes é identificado como formação contínua:

“ Le développement professionnel revêt un caractère polysémique de par la multitude d’expressions plus ou moins équivalentes utilisées dans les écrits : formation continue (Boucher et L’Hostie, 1997 ; Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin, 2001), perfectionnement, développement pédagogique

(Lafortune *et al.*, 2001), développement de carrière, évolution professionnelle (Huberman, 1989 ; Huberman, Grounauer et Marti, 1989), apprentissage continu (Gouvernement du Québec, 2001), croissance professionnelle (Glatthorn, 1995 ; Kagan, 1992), etc. On voit déjà, à ce niveau, la confusion entre le sens du concept lui-même et les moyens par lesquels le développement professionnel se réalise.” (p. 134)

Estas autoras efetuaram um levantamento das etapas do desenvolvimento profissional em educação, apresentando a já exposta concepção de Huberman (1989), mas também as de Nault (1999), Zeichner e Gore (1990), Vonk (1988) e ainda de Baron et al (1996). Como nos demonstram as autoras acima mencionadas, existem diferentes concepções de desenvolvimento profissional. Assim, para autores como Nault (1999), Vonk (1988) e Zeichner e Gore (1990), ele surge mesmo antes da formação inicial. No entanto para Nault (1999), o desenvolvimento profissional tem cinco fases que vão desde a socialização informal à socialização irradiação (“*rayonnement*”). Por seu lado Zeichner e Gore (1990) identificam três períodos distintos de socialização: antes da formação inicial, durante a formação inicial e após a formação inicial. Já segundo Vonk (1988), o processo inicia-se quando o professor entra na formação inicial e só termina quando se reforma. É desta forma possível verificar que para os modelos apresentados os limites iniciais e finais não são os mesmos, apesar de todos se processarem num continuum. Contudo, e em todos os casos, cada passo corresponde ou a uma nova característica ou a uma característica adquirida, quer ao nível profissional quer em termos pessoais. Constatamos, desta forma, que o desenvolvimento profissional implica uma abordagem individual, que passa por mudanças sucessivas de acordo com etapas cronológicas, embora difiram de professor para professor. Como já salientámos é necessário ter em conta não só o processo coletivo e colaborativo do desenvolvimento dos docentes, assim como o seu carácter individual e pessoal, sendo sobre este que recai o nosso interesse através do estudo (de caso) de autoconhecimento que procurámos concretizar neste trabalho, indo ao encontro do que refere Postholm (2012),

“we must also understand the person’s motivation. This means that thoughts, emotions and a person’s will are closely linked to actions, hence also to teachers’ professional development and learning understood within a socio-cultural frame of reference.” (p. 407).

A transformação das práticas decorre das soluções que os docentes encontram para responderem aos problemas que lhes vão surgindo no decorrer do seu trabalho. Estas

dificuldades surgem do facto de uma sala de aulas ser um espaço dinâmico e singular o que o torna instável e único e logo imprevisível. É esta imprevisibilidade que deve não só ser aceite pelos profissionais da educação como ser encarada como a função específica que caracteriza a função docente e a distingue, no nosso entender, das demais. Esta imprevisibilidade deve, no nosso entender, ser encarada como uma forma de desenvolvimento, pois promove a reflexão sobre a prática bem como a procura de soluções para os problemas que surgem no dia-a-dia de uma sala de aula. Chegamos assim à ideia, como outros autores (Day, 2001; Marcelo, 2009; Uwamariya & Mukamurera, 2005), de que o desenvolvimento profissional docente é um processo de aprendizagem constante e dinâmico, quer a nível pessoal quer profissional que se reflete em mudanças, ao longo da carreira, de comportamentos, competências, saberes, conhecimentos, práticas...

Em 2011, Avalos realiza também uma revisão das publicações em Ensino e Formação de Professores entre 2000 e 2010 sendo o tema o desenvolvimento profissional. A autora apresenta como principais áreas temáticas, com base na revisão efetuada, para abordar o desenvolvimento profissional dos professores: a) A aprendizagem de professores em exercício: como eles aprendem, o que eles trazem para os seus esforços de aprendizagem e como esses esforços são refletidos em mudanças no conhecimento, crenças e práticas; b) A natureza situada da aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos professores: o ambiente escolar e a sua cultura, a forma como os sistemas de ensino e políticas afetam o trabalho docente; c) O papel das mediações na qualidade da aprendizagem profissionais: facilitadores externos dos processos de aprendizagem fornecidos por exemplo por escolas-universidades, investigadores ou por outros professores como colaboradores. Nesta linha, esperamos que a presença do “amigo crítico”³ se tornasse também num facilitador neste processo de aprendizagem e que o contributo daí resultante se traduzisse em desenvolvimento profissional. Avalos (2011), ao terminar o seu artigo refere:

“What underlies the thematic emphasis of the studies reviewed, their assumptions and inquiry methods, is a recognition that teacher learning and development is a complex process that brings together a host of different elements and is marked by an equally important set of factors. But also,

³ O conceito de “amigo crítico” será apresentado no próximo capítulo mas podemos desde já referir que é por nós entendido como uma pessoa que connosco colabora num processo interativo que visa melhorar o desempenho docente.

that at the centre of the process, teachers continue to be both the subjects and objects of learning and development.”(p. 17)

Percebe-se, desta forma, que o professor é objeto e sujeito do processo de ensino e aprendizagem, pois como aprendente se torna objeto mas como profissional assume o papel de sujeito.

Outro modelo de desenvolvimento profissional é apresentado por Korthagen (2009). Neste modelo o autor faz uma analogia com a “casca da cebola”. Segundo o autor, temos seis níveis de reflexão correspondentes a outros tantos das camadas da casca da cebola:

- 1 - Centrado na reflexão sobre o meio/ambiente e que geralmente incide sobre a turma e os alunos.
- 2 - Baseado na reflexão sobre os comportamentos pedagógicos.
- 3 – Nível em que a reflexão se centra sobre as competências dos docentes.
- 4 – Nível em que se começa a perceber uma reflexão mais profunda, sobre as próprias crenças e teorias.
- 5 – Verifica-se uma reflexão sobre a forma como os professores veem a própria identidade (tanto a nível pessoal como profissional).
- 6 - Traduz-se pela reflexão que os docentes efetuam quer sobre o seu lugar no mundo quer sobre a sua missão.

Para este autor o sexto nível de reflexão é considerado como nuclear para um bom ensino. Verificamos desta forma a importância de equilibrar os aspetos pessoais e profissionais dos docentes, dando-se maior atenção aos níveis interiores do modelo descrito.

Em síntese, parece-nos assim perceptível a diversidade de saberes que os profissionais da educação mobilizam no seu dia-a-dia e como a reflexão é essencial na procura de soluções para os problemas que lhes surgem na dinâmica diária da sala de aulas. A par da reflexão, a análise das práticas pode constituir-se como forma de melhorar continuamente o desempenho docente ou seja, a formação na ação, o intuito do presente trabalho, surge como uma formação contínua e estas, formações significativas, são essenciais a qualquer docente.

1.3. A formação contínua como promotora do autodesenvolvimento

A possibilidade de construção da formação pelos próprios docentes (autoformação) foi a ideia impulsionadora deste estudo já que, como atrás referido, o presente trabalho resulta de uma necessidade por nós sentida de conhecimento e desenvolvimento profissional, de autodesenvolvimento, de confronto entre os saberes provenientes da formação inicial com os que advêm da experiência prática do quotidiano, das experiências acumuladas ao longo dos anos de docência, das reflexões críticas efetuadas, das partilhas, dos confrontos estabelecidos com colegas bem como com os contextos em que o trabalho docente ocorre. Procurámos assim, reconstruir o nosso próprio processo de atuação pedagógica, tornando-nos no centro das atividades concretizadas na prática pedagógica, indo ao encontro de um sentimento de “inacabamento” referido por Sá-Chaves (2000, p. 96). Implicamo-nos desta forma na construção de uma “prática de reflexividade crítica e de um princípio de auto-implicação do aprendente como condições essenciais a um tipo de formação aberta, consciente e reajustável” (Sá-Chaves, 2002, p. 93). Esta autoformação envolve, no nosso entender, a observação, a reflexão bem como a análise crítica e partilhada da nossa práxis. Tal como Day (2001), consideramos que “o mais importante de tudo isto é que essas oportunidades sejam significativas e relevantes para as necessidades de aprendizagem dos próprios professores” (p. 203). Podemos dizer que, na mesma linha de pensamento do referido autor, que no nosso caso, uma formação pós-graduada numa instituição do Ensino Superior foi essencial pela possibilidade de investigação que nos proporcionou, indo ao encontro do que os docentes necessitam, ou seja, “de aprendizagens mais complexas às quais as oportunidades de desenvolvimento profissional de curta duração não respondem, mas que são essenciais para o seu crescimento a longo prazo.” (Day, 2001, p. 231). Aliás, o autor com base num estudo empírico apresentado por si, ao tratar os resultados sobre as aprendizagens mais longas, mais reflexivas e analíticas, diz-nos que as formações significativas e relevantes para os docentes:

- Criam oportunidades mais alargadas para partilhar e criar conhecimento e destrezas ao longo do tempo, num ambiente estimulante e de entreajuda – *Amizade crítica*.
- Os participantes relacionam a sua experiência da prática com a teoria, reconsideram, de forma crítica, os seus pressupostos, predisposições e valores (o *porquê*,

assim como o *como* e o *quê* do ensino) e os contextos nos quais trabalham - *Necessidades de “visão”*.

- Ao longo do tempo, os participantes são capazes de desenvolver novas destrezas – *Necessidades de desenvolvimento de destrezas*.

- Concentram-se em leituras sistemáticas que “de outra forma não o fariam” – *Necessidades intelectuais*.

- Desenvolvem o sentido de auto-estima, “tão importante nos dias que correm, em que somos constantemente bombardeados de todos os lados no que diz respeito às nossas capacidades enquanto profissionais” – *Necessidades pessoais* (p. 232).

Revemo-nos na leitura destas palavras, consideramos que todos estes fatores que influenciam o desenvolvimento profissional estiveram presentes ao longo do tempo em que construímos e desenvolvemos o nosso estudo e que nos poderão possibilitar um melhor desempenho profissional futuro. A forma como a sociedade “vê” e as expectativas que tem sobre os docentes são também, quanto a nós, fatores que impulsionam os profissionais da educação na procura constante de formação uma vez que é essencial que a escola consiga responder às mudanças que ocorrem à sua volta.

Nesta procura de articulação constante (docentes-escola-meio) e tal como diversos autores, consideramos que o registo escrito, produzido a partir da reflexão e autorreflexão, é essencial para que os docentes adquiram a “consciência do seu trabalho e da sua identidade” (Nóvoa, 2009, p. 7). Ainda segundo Nóvoa, é através de práticas de autoformação construídas sobre as nossas próprias histórias de vida pessoal e profissional que chegamos a “uma teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade.” (*ibidem*). A ideia de “formação ao longo da vida” surge-nos como suporte para uma formação contínua impeditiva de que o conhecimento profissional estagne e deixe de conseguir responder às necessidades dos docentes, dos alunos e das escolas. No sentido de contrariar a desatualização cada vez mais rápida do conhecimento, a estagnação das práticas, a apatia das reflexões e a letargia das críticas é imprescindível que qualquer tipo de formação seja encarada como uma etapa de um conhecimento, sempre “inacabado”, sempre em construção, numa espiral interminável. Entendemos, assim, a (auto)formação como um processo em (constante) construção que se faz ao longo de um percurso. Poderá compreender-se, desta forma, a importância que cada docente eventualmente atribuirá à sua formação, à sua autoformação, ao seu autodesenvolvimento,

estimulando-se a transformar o conhecimento científico descontextualizado em um saber articulado com as reais necessidades do processo educativo, e desta forma procurar colmatar a “desatualização permanente” (Sá-Chaves, 2000, p. 96). Através da problematização das suas próprias experiências profissionais, os docentes podem tornar-se criadores de estratégias pedagógicas relevantes ao exercício da profissão docente. Em simultâneo, uma atitude contínua de formação, no nosso entender, poderá impulsionar os docentes a serem críticos dos conhecimentos que construíram, a constatarem avanços e recuos nas suas práticas, tomando consciência do valor do seu próprio desenvolvimento, ou seja, a (auto)formação e a (auto)supervisão poderão propiciar a (re/des)construção de práticas e das representações que os docentes possam ter delas. O conhecimento profissional, provavelmente, será (re)estruturado sempre que os professores implementem os seus próprios processos de aprendizagem e nos seus percursos autoformativos se encarem como sujeitos aprendentes. Ou nas palavras de Sachs (2009), os docentes devem-se encarar como investigadores da sua própria prática, promovendo a transformação, vendo-se como aprendentes, em que vale a pena correr riscos e lidar com a ambiguidade.

Seja qual for a modalidade que o docente escolha para se autoformar, esta deve ser significativa pois o desenvolvimento do eu profissional não pode estar desassociado do desenvolvimento do eu pessoal. O desenvolvimento de uma autoformação participada exige um investimento importante por parte do docente sendo este, no entanto, essencial à construção da sua identidade profissional pelo que é fundamental “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias pessoais de vida.” (Nóvoa, 1992, p. 25).

A formação deve assim ser encarada como um espaço onde seja possível inovar, construir alternativas, criar, crescer, correr riscos devendo ser construída pelos docentes, preparando-os simultaneamente para a “incerteza, instabilidade e consequentemente imprevisibilidade das condições futuras do exercício profissional” (Sá-Chaves, 2000, p. 96). Desta maneira, a formação provavelmente revelar-se-á autosignificativa, direcionando-se à satisfação das reais necessidades, especificidades e interesses dos docentes individualmente. Este desenvolvimento procura promover profissionais capazes de intervirem de forma competente em diversas situações integrando o carácter cognitivo e afetivo, explicativo e normativo de conhecimentos, capacidades, crenças e atitudes.

Julgamos, assim, ser possível que os docentes se re-imaginem como refere Sachs (2009), tornando-se críticos, investigadores das suas próprias práticas, promovendo a transformação, vendo-se como aprendentes, correndo riscos e lidando com a ambiguidade.

Procurámos ao longo deste capítulo concretizar uma breve síntese da forma como diferentes autores referenciam o conhecimento profissional, o desenvolvimento profissional dos professores e a importância crescente do seu autodesenvolvimento, tendo contudo presente que qualquer um destes conceitos “depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente.” (Day, 2001, p. 15). Através desta breve abordagem apercebemo-nos de que o desenvolvimento profissional docente, para resultar numa ação educativa transformadora, implica uma constante reformulação de conhecimentos, de crenças e de aprendizagens bem como a necessidade de encarar os professores como pessoas adultas, com características particulares.

Não podemos deixar de referenciar a importância que os processos autoformativos têm vindo a adquirir, sendo percebidos como formas ativas de formação, devendo assim ser percecionados como cruciais pelos docentes para que “participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem.” (*ibidem*, p. 17). Como refere Postholm (2012), os docentes querem trabalhar com temas que lhes sejam significativos, com base nas suas experiências e estabelecer os seus próprios objetivos de aprendizagem, tornando-se autónomos no desenvolvimento da sua própria prática. A formação contínua deve promover uma “aprendizagem do professor [que seja] reconhecida, valorizada, apoiada e recompensada” (Sachs, 2009, p. 101). Consideramos que a aprendizagem dos docentes para se traduzir em conhecimento para os seus educandos implica um grande envolvimento dos professores no percurso que constroem, implicando-se nele e partilhando-o num processo colaborativo, significativo que promova a emancipação e que lhes proporcione prazer na sua concretização. Só através da “capacidade reflexiva de ser, pensar-se criticamente e agir responsabilmente nos contextos reais de acção que são os espaços reais de vida” (Sá-Chaves, 2000, p. 99) os docentes poderão atingir a metacompetência profissional como refere a autora e é o tecer desse percurso que este trabalho procura concretizar.

2. Supervisão: um processo reflexivo, interativo e emancipatório

O termo supervisão segundo Alarcão e Canha (2013) terá surgido por volta de 1640 e era utilizado em diversos domínios. Contudo, surgiu a necessidade de particularizar a sua atuação, aparecendo associado à supervisão financeira, à supervisão dos mercados de valores imobiliários, à supervisão clínica entre outros. Segundo os mesmos autores, a primeira utilização deste termo em Portugal, referindo-se à educação, terá surgido em 1974 na Revista “O Professor” através de um artigo de Júlia Jaleco. É no entanto definido primeiramente por Alarcão e Tavares (1987), como o “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 18). Já posteriormente, aquando da revisão e reedição do livro em 2003, este conceito passa a ser referido como o processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão, 2009, p. 120). Verificamos assim, no tempo que medeia as duas publicações, uma reconceptualização deste conceito cuja abrangência se estende à escola, ou seja, verificaram-se alterações deste conceito ao longo do tempo. Há ainda que ter em conta que a supervisão regula a prática docente e que permite igualmente a auto-regulação dos docentes através da reflexão sobre a mesma. Para Roldão (2010), este conceito “remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (p. 14). Por sua vez Formosinho (2003) apresenta-o como

“polissémico porque referido a uma sociedade, a uma cultura, a uma administração pública, a filosofias educativas, a políticas educativas, a teorias de formação de professores, a concepções de formação, de professor e de escola. O conceito de supervisão é ainda polissémico, porque algumas definições remetem-se ao puro plano conceptual, outras referem-se à dimensão da acção.” (p. 38).

Pelas palavras de Formosinho podemos perceber a sinergia existente entre o plano concetual que nos leva à teoria, à reflexão, à crítica, à dialogicidade e o plano da ação em que se integra a práxis, as práticas. Entende-se também a supervisão como multidimensional uma vez que interrelaciona diferentes atores, diferentes contextos ... não se limitando à transmissão de informação mas “inscreve-se numa matriz de intercultura

que potencia, reconhece e desenvolve ” (Sá-Chaves, 2000, p. 128), todos os seus intervenientes, numa inter-relação entre dimensões pessoais e profissionais.

O conceito de supervisão deixa então de ter a conotação de poder e de controlo que outrora teve (Alarcão & Tavares, 1987; Vieira, 1993) e passa a ser visto como uma relação dual de co-construção entre supervisor e supervisionado que assenta na colaboração, no diálogo, na reflexão, na escuta e num trabalho horizontal que procurará, em última instância, produzir alterações nos contextos onde se integra, estendendo-se a todos os agentes educativos bem como ao meio escolar, e assim promover uma escola melhor. Deve, no nosso entender, fomentar a interajuda, a monitorização e o encorajamento de forma a tomarem-se decisões consciencializadas, partilhadas e construídas em função dos contextos de atuação.

A supervisão deixa também de ser vista apenas na prática pedagógica e passa a incluir a escola alargando-se ao corpo não docente, aos processos educativos e formativos que aí ocorrem bem como à comunidade, alicerçando-se numa base de “comunidade de aprendizes ao longo da vida” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 14). Compreende-se, assim, a necessidade, por um lado, da passagem do *eu solitário* ao *eu solidário*, como referem Sá-Chaves e Amaral (2000), com o intuito de colaboração entre colegas que através da investigação-ação⁴ poderão promover o desenvolvimento profissional e a reflexão partilhadas. Esta passagem implica mudança e esta é por vezes dolorosa mas essencial para que se verifiquem transformações nas diversas funções associadas à escola e em todos os intervenientes que, direta ou indirectamente, lhe estão associados. Sendo a escola um sistema aberto, como refere Alarcão (2000), ela espelha as transformações e funções da sociedade em que se encontra inserida. Chegamos desta forma a um conceito de supervisão encarado como uma perspetiva de desenvolvimento, não centrada na inspecção e na avaliação mas principalmente no processo (auto)formativo que deve “ter em conta o próprio processo, as finalidades por que se orienta, as pessoas que a realizam e o contexto em que o fazem” (Alarcão & Canha, 2013, p. 21). Verificamos, assim, que a supervisão pedagógica poderá ter diversas aplicações, devendo contudo ser entendida como uma forma dos profissionais da educação melhorarem o seu desempenho e se desenvolverem.

⁴ Referir-nos-emos com mais detalhe à investigação-ação no 3º capítulo, pois foi a metodologia por nós seleccionada para o estudo empírico.

2.1. A auto-supervisão como promotora de desenvolvimento

Embora já em 1987 Alarcão e Tavares tenham referido a importância da supervisão em contextos de formação contínua (tendo sido, contudo, implementada como forma de avaliação do desempenho docente ao invés de ter um cariz formativo, como inicialmente pretendido), só com a passagem do século ela se percebeu como uma prática imprescindível à formação. Como refere Moreira (2009), a supervisão “visa promover o desenvolvimento profissional do professor [...], visa constituir-se enquanto processo de crescimento e desenvolvimento profissional, centrado na melhoria da acção e do desempenho profissional” (p. 252). Constatamos assim a importância crescente deste conceito e a forma como vai evoluindo e nos instiga à auto-supervisão, designação atribuída quando a supervisão é efetuada pelo próprio sujeito, numa procura de repensarmos, reavaliarmos, refletirmos e melhorarmos a nossa prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem.

A supervisão na formação inicial vai procurar implementar-se com o intuito de ser apropriada pelos docentes, e estando estes interessados no seu desenvolvimento profissional, é provável e desejável que passe a ser utilizada posteriormente como auto-supervisão, ao longo da sua vida profissional, levando a uma supervisão “de natureza transformadora e orientação emancipatória” (Vieira, 2009, p. 202), com a conclusão da profissionalização a figura do supervisor desaparece mas a atividade supervisiva deverá continuar, podendo surgir de outra forma, como por exemplo através da auto-supervisão.

Durante a formação inicial, procura-se, que os futuros docentes sejam capazes de ter uma atitude crítica da sua prática recorrendo à auto-observação e à auto-supervisão tendo como objetivo último a melhoria do ensino e da aprendizagem. Através destes processos os docentes vão-se tornando mais autónomos, “apropriando-se” do currículo e participando na sua construção. A auto-supervisão procura “ajudar os formandos a tornar-se *supervisores da sua própria prática* [...] se isso não acontecer, [ela] falhou no essencial: dotá-los da vontade e capacidade de (re)conceptualizarem o seu saber pedagógico e participarem, individual e colectivamente, na (re)construção da pedagogia escolar” (Vieira, 2009, p. 201). Já Alarcão e Tavares referiam em 1987 que a auto-supervisão se tornava progressivamente mais importante após a profissionalização e que o desenvolvimento profissional implicava a observação, análise e reflexão das próprias práticas. Constatamos que temos reunidos os elementos constituintes deste estudo, juntamente com a planificação

da investigação-ação-formação. Destacamos a importância de promover a autoconstrução do conhecimento bem como as experiências profissionais como sustentadoras de uma “pedagogia transformadora na formação pós-graduada em supervisão” (Vieira, 2006, p. 151), que encaminhe no sentido da auto-supervisão.

O conceito de auto-supervisão encerra em si a capacidade de desaprender, como condição necessária de uma reconstrução do saber, do conhecimento múltiplo (onde se incluem as dimensões do conhecimento profissional que integram o conhecimento sobre si próprio, sobre as políticas educativas, sobre a educação...). Assumindo como ponto de partida tal premissa, impõe-se-(nos) a necessidade de uma reavaliação constante – do que se fez, como e porquê – tendo por base um processo tão retrospectivo como prospetivo de auto-observação crítica (baseada numa análise estruturada e enquadrada) das práticas que nos instiga a repensar as opções efetuadas com base na análise e autorreflexão conceptualizada do nosso *praticum*. Deste processo resultará a possibilidade de reorganização do nosso trabalho, através da reapropriação e reconceptualização dos saberes, no sentido da auto e heteroconstrução do conhecimento e da metacognição.

A auto-supervisão incute-nos a responsabilidade de enfrentarmos as consequências do nosso trabalho, a existência de outras perspetivas para além da nossa, bem como a possibilidade de errarmos mas também de termos mérito, sendo através da reconstrução de novas experiências que nos constituímos como observadores e supervisores de nós mesmos.

Inerente a este conceito de auto-supervisão está o de observação, entendida por nós como uma atividade-chave, desempenhando um papel fulcral no desenvolvimento profissional do professor e na co-regulação das práticas pedagógicas. Surge, a observação, como estratégia privilegiada no presente estudo já que partimos da auto-observação das nossas práticas e como Serafini e Pacheco (1990) referem a “observação de aulas é a pedra angular de todo o processo de orientação e de supervisão tendo por objetivo principal o desenvolvimento profissional do professor” (p. 6). A observação é apresentada por Dias e Moraes (2004), como “um processo fundamental desprovido de um fim em si mesmo, mas que [...] fornece os dados empíricos necessários a uma análise crítica posterior” (p. 50), como decorrerá no presente estudo em que os dados das (auto)observações são objeto de análise de conteúdo para compreensão e/ou verificação do nosso conhecimento

profissional, uma vez que “observations [is] a powerful way to document teaching activities and to improve teaching performance” (Millis, 1992, pp. 189-190).

Nas palavras de Vieira (1993), a “observação constitui o instrumento ideal de acesso à sala de aula, o elo de ligação entre o mais vasto contexto de supervisão e a prática pedagógica” (p. 47). É aliás através da observação que recolhemos os dados que serão fonte de reflexão crítica pois ela serve-nos de suporte como fonte de documentação dos efeitos da ação. Observar é antes de mais interpretar e, como tal, reflete, necessariamente a subjetividade do sujeito que observa, podendo, por este motivo, ser “definida como a construção de uma visão sobre a aula” (Vieira, 1993, p. 39). Aliás, a mesma observação realizada por dois observadores distintos produzirá interpretações diferentes já que os referenciais, as experiências, os conhecimentos, os valores de cada observador não são os mesmos que, dessa forma, retiram “inferências” distintas da observação. Na perspetiva de Estrela (1994), a observação de aulas deve assumir uma função educativa, pois ajuda o docente a:

“reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reações dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar a síntese entre teoria e prática” (p. 58).

Por sua vez, Reis (2011) refere que a observação “desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do serviço e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (p. 11). A transformação na escola pode ser conseguida de diferentes formas. Porém, a observação faz parte central desse processo de mudança sendo uma das suas funções promover o desenvolvimento profissional e devendo ser encarada com a função de “optimizar o processo educativo” (Parente, 2002, p. 168). Desta forma a auto-supervisão, utilizando como estratégia fundamental a observação, deve ou deverá “conduzir o formando na observação sistemática de si próprio e, através dela, na gestão do seu trajeto formativo” (Alarcão & Canha, 2013, p. 53). São estas palavras que tentamos pôr em prática no presente estudo em que a auto-observação surge precisamente como um caminho de formação.

Embora seja difícil conciliar a subjetividade da observação com a sua função formativa, a observação tem vindo a ocupar um lugar de destaque na melhoria do ensino

nomeadamente quando utilizada na observação crítica das (próprias) práticas educativas. Vieira e Moreira (2011) entendem que a “observação não é uma estratégia de avaliação do professor, mas sim de regulação colaborativa das práticas, devendo motivar a construção de uma visão intersubjetiva das metas e processos da observação escolar” (p. 31). Como refere Vieira (1993), a (auto)observação é essencial para a reflexão e experimentação, funcionando como uma estratégia de recolha de informação, sendo utilizada muitas vezes como técnica de recolha de dados na investigação em educação, como ocorre no presente estudo. Apresenta-se como uma tarefa complexa, embora promissora, que partindo da experiência dos docentes pode levar à reconstrução das suas práticas. Contudo, e segundo a referida autora (2006), as questões de “objetividade/subjetividade”, na auto-observação, só têm sentido se forem acompanhadas de uma análise e reflexão de forma a serem promotoras de mudança. A (auto)observação das próprias práticas (autoscopia) ou das de colegas parece-nos essencial, em conjunto com a análise e a reflexão, para que o desenvolvimento profissional possa ocorrer.

O conceito de auto-observação anda geralmente associado ao de autoscopia. A palavra autoscopia, etimologicamente, provém do grego: *auto* (que significa de si mesmo, a si mesmo) e *escopia* (que se traduz por olhar-se a si mesmo, o ato de olhar para si mesmo). Esta técnica tem tido grande implementação no contexto da formação profissional, no âmbito da formação de formadores, pois permite a observação de sessões que levam ao aperfeiçoamento do “formador-em-formação” através da análise da sua “performance”. A colecção *Formar Pedagogicamente 2* com o título “A Autoscopia na Formação”⁵ (2006) refere no capítulo dedicado à técnica da autoscopia, que esta permite, na formação ou aperfeiçoamento pedagógico de docentes,

- “A identificação e descrição das principais aptidões, expressas em termos de comportamentos, indispensáveis na preparação, desenvolvimento e análise de uma sessão de formação;
- A auto-análise;
- A identificação dos comportamentos pedagógicos a adquirir ou a melhorar.” (p. 8).

⁵ Disponível online in <http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.aspx?skey=&doc=20960&img=970>

Segundo Sadalla e Larocca (2004), “a autoscopia supõe dois momentos essenciais: a vídeogravação propriamente dita da situação a ser analisada e as sessões de análise e reflexão” (p. 421). A autoscopia deve, no nosso entender, permitir com objetividade e tranquilidade (re)interpretar comportamentos, condutas, atitudes e interações. Esta estratégia possui, como refere Costa (2011), “um elevado potencial formativo, pois, ao propiciar momentos de análise intimista, reflexividade, (auto)consciencialização, reconstrução, colaboração, intersubjectividade, partilha e aprendizagem mútua instiga o desenvolvimento e a autonomia dos profissionais de ensino” (pp. 82-83). Desta forma a autoscopia dará sentido às experiências dos docentes e permitirá, em simultâneo, investigar as áreas que a auto-observação apontar como deficitárias, promovendo uma melhor consciência de si, como referem Sadalla e Larocca (2004). A análise de vídeos de si ou de colegas, como mencionam Kleinknecht e Schneider (2013), tem a vantagem de “activate prior knowledge and experience, and they foster an analytical view of teaching situations that enables teachers to build practical knowledge through the integration of theory and practice (p. 14). Por sua vez Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg e Schwindt (2011) referem que “Video-based research on long-term teacher learning has shown that discussing videos of one’s own teaching in group settings leads to a shift in teachers’ attention” (p. 266). Como é possível verificar, através dos autores acima referidos, o recurso à gravação em vídeo da prática pedagógica e a sua análise podem trazer benefícios aos profissionais da educação e levar mesmo a alterações da sua prática docente e, consequentemente, constituir-se como uma estratégia que promova o conhecimento profissional.

Como temos vindo a afirmar, a autoscopia deve assumir uma forma de análise crítica levando ao reconhecimento de aspetos antes desconhecidos, através de um processo reflexivo que instigue a procura de novos conhecimentos. Esta ideia patente no *Manual do Formando*, vê na autoscopia a possibilidade do sujeito em formação “rever-se na acção, fazer uma autoanálise do seu desempenho identificando áreas de melhoria que procurará desenvolver e implementar num processo de melhoria que promove também o auto-conhecimento” (Martins, Campos & Costa, s.d., p. 20). Da mesma forma, na brochura *A Autoscopia na Formação*⁶ (2006), é referido que a autoscopia “permite a integração das diversas capacidades desenvolvidas, conduzindo a uma efectiva progressão individual” (p.

⁶ Disponível online in <http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.aspx?skey=&doc=20960&img=970>

27) e deste modo, no nosso entender, há sempre a possibilidade dos docentes melhorarem o seu desempenho e através dela, o ensino e a aprendizagem.

Como referem Sadalla e Larocca (2004), na autoscopia é indispensável “a reflexão sobre o *por que fazer*, colocando em questão as finalidades educativas, sociais, políticas, éticas e humanas envolvidas no ato pedagógico” (p. 432). A este conceito está inerente a capacidade de definir objetivos pessoais, de auto-avaliar e de promover a autonomia na aprendizagem e assim a “auto e heteroscopia se assumem como promotoras de processos de (auto)formação reflexiva, proporcionadoras de uma consciencialização da própria acção e da sua organização, não susceptíveis de ser observadas directamente por outrem” (Costa, 2011, p. 82). Nas palavras desta autora, revemos o nosso trabalho uma vez que através dele procuramos perceber que estratégias de (auto)formação podem ser identificadas como potenciadoras do conhecimento profissional, recorrendo à reflexão crítica e colaborativa e, através deste processo, tentamos identificar, os contributos da auto-supervisão no decurso do desenvolvimento de uma educadora de infância. Esperamos que os resultados apresentados por Tripp e Rich (2012), em que o recurso ao vídeo encorajou a mudança dos docentes, já que os ajudou “(a) focus their analysis, (b) see their teaching from a new perspective, (c) trust the feedback they received, (d) feel accountable to change their practice, (e) remember to implement changes, and (f) see their progress” (p. 728), se venham a verificar também no presente trabalho e, dessa forma, o presente subtítulo “a auto-supervisão como promotora de desenvolvimento” provavelmente terá sido conseguido.

2.2. A reflexão como impulsionadora de mudança

O termo de prática reflexiva surgiu no nosso quotidiano com Dewey, como refere Zeichner (1993), ao fazer a distinção entre o ato humano que é refletido e a rotina. Zeichner, parafraseando Dewey, diz-nos que “as acções dos professores reflexivos são projectadas e planeadas de acordo com os fins que têm em vista, o que lhes permite saberem quem são e quando agem” (Zeichner, 1993, p. 20). Porém, é com Schön que este conceito toma visibilidade. Este cognitivo-construtivista defende a ideia de reflexão na e sobre a ação surgindo estes conceitos da inquietação relativa à formação dos profissionais. De acordo com Alarcão (1996c), procurando traduzir a ideia de D. Schön, este autor refere

que a formação nas universidades é inadequada e que tal se deve ao facto dos modelos que vigoram nas instituições formadoras não serem acompanhados por um saber prático e reflexivo sobre as práticas, não preparando os futuros profissionais para situações desafiantes e novas que surgem todos os dias nos seus contextos de trabalho. Gómez (1992) chega mesmo a referir o “abismo que separa a teoria e a prática” (p. 108). Relativamente à formação proporcionada pelo ensino superior, mesmo nos dias de hoje, “pouco é conhecido sobre os seus efeitos, a longo prazo, nos alunos ou nas instituições e as próprias escolas nem sempre tiram partido dos professores que participam nesses cursos” (Day, 2001, p. 226). Schön refere que “conversar” com a situação problemática pode ajudar no processo de reconstrução dos problemas e a partir daí o profissional pode encontrar soluções, novas-alternativas, em que se procura combinar a ciência no contexto prático e, simultaneamente, se reflita sobre essa mesma prática. Como referem Tripp e Rich (2012), a prática reflexiva surge como “as a key component to improving teacher quality” (p. 728). Tripp e Rich (2012), consideraram que a visualização da prática por parte dos docentes permite ajustes imediatos no seu ensino, bem como a reflexão na ação, e ainda que a vídeo-gravação, da própria ação, facilita a perceção de progressos efetuados por estes profissionais. Alarcão (1996c) afirma que “a reflexão serve o objectivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e uma melhor actuação” (p. 180). Alguns estudiosos têm procurado sistematizar os benefícios ou as características da reflexão. Vejamos a título de exemplo Korthagen (2009) que, no âmbito da formação inicial de professores, apresenta uma síntese da sua visão sobre a reflexão:

1. “É benéfica se os professores forem estimulados a refletir sobre as suas próprias experiências da sala de aula com base nas suas preocupações pessoais.
2. É benéfica se a reflexão sobre as fontes não racionais do comportamento estiver incluída.
3. É benéfica se essa reflexão seguir uma estrutura sistemática e se essa estrutura for explícita.
4. É benéfica se essa estrutura for introduzida de forma gradual.
5. É benéfica se promover a meta-reflexão.
6. É benéfica se promover a aprendizagem reflexiva assistida por pares.” (pp. 50-51).

Como referimos, conquanto para a formação inicial, consideramos esta síntese de Korthagen muito elucidativa para o trabalho que nos propusemos realizar, uma vez que tentamos promover a reflexão assistida por pares através do “amigo crítico” e desenvolver a meta-reflexão. Também para a formação inicial, Costa (2011) apresenta-nos um “guião”

(Anexo 2) que serviu de orientação para a realização das reflexões escritas de alunas estagiárias de mestrado de uma formação contínua em supervisão pedagógica onde apresenta seis níveis de características da reflexão que vão da descrição/informação à (inter)subjectividade.

Uma outra proposta de dimensões da reflexão é apresentada por Vieira e Moreira (2011), no Caderno do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) onde as autoras instigam os docentes a interpretarem as suas ações como possível suporte na promoção de processos reflexivos (Anexo 3) que se inicia com o nível rotina e termina com o nível de reflexão apelidada de transformadora.

Ambas as propostas apresentadas permitem-nos verificar diferentes níveis de reflexão que vão dos mais técnicos (descrição/informação e rotina, respetivamente) aos níveis mais reflexivos e intimistas ((inter)subjectividade e transformadora) e surgem como extremamente relevantes na compreensão do possível desenvolvimento profissional, neste caso, de uma educadora de infância. No nosso entender, a reflexão é otimizada se for escrita pois obriga a reviver a experiência que se pretende relatar. Surge, assim, a reflexão escrita como essencial, podendo promover a evolução profissional, devendo para tal possibilitar a expressão do próprio pensamento, exigindo de quem escreve seriedade, responsabilidade, continuidade e acompanhamento, para que a reflexão escrita não se caracterize como um simples pensamento ou narrativa quotidiana, vazia de sentido. É neste sentido que Vieira e Moreira referem, que “a escrita facilita um reposicionamento do professor face à acção, promovendo o autoconhecimento, pelo “efeito de espelho” que fornece, e que permite ao seu autor ver-se e mover-se na sua acção” (2011, p. 40). Com efeito, através da escrita (reflexiva) é possível narrar episódios e situações, cujas causas, consequências e significados podem contribuir para uma reflexão sobre si próprio, sobre o seu papel, sobre a sua ação e sobre as suas concepções e teorias práticas.

A reflexão na, sobre e para a ação é cada vez mais importante uma vez que os docentes pensam sobre o seu trabalho e a sua prática pedagógica ao mesmo tempo que vão utilizando novas abordagens no seu processo de ensino. Este processo “criativo” por parte destes profissionais impulsiona-os ao “aprender fazendo” que tem lugar no *practicum* (Schön, 1992, p. 89), sendo esta prática entendida como lugar de produção de saber e são assim essenciais quer a capacidade crítica quer a intervenção criativa dos docentes. É através da reflexão sobre a sua experiência que os professores melhoram o seu

desempenho, como refere Zeichner (1993), para quem a reflexão comporta a intuição, a emoção e a paixão. Recorrendo aos seus conhecimentos, competências, capacidades e crenças, os docentes, através da reflexão na ação, vão (re)construindo a realidade e com ela a escola, entendida por Alarcão (2000), como um sistema aberto que se transforma em função das mudanças que vão ocorrendo na sociedade e logo do papel e ações dos seus intervenientes. Não é assim possível esquecer as condições sociais do ensino que influenciam o trabalho dos docentes em que se verifica uma “perspectiva reconstrucionista social da prática reflexiva” (Zeichner, 1992, p. 120). Na mesma linha de pensamento, surge-nos a ideia de Kelchtermans (2009), para quem a reflexão dos professores:

“não pode (nem deve) confinar-se a um esforço técnico e instrumental de ligar meios a fins, mas, pelo contrário, tem de incluir os aspectos morais, emocionais e políticos do ensino (reflexão ampla), assim como as crenças e as representações que os professores têm de si próprios e do ensino (reflexão profunda)” (pp. 62-63).

Temos que compreender a prática e as suas características associadas à incerteza, complexidade, conflito e singularidade se pretendermos transcender o modelo da racionalidade técnica pois, como refere Sá-Chaves (2000), a teoria informa a prática e esta vai por sua vez permitir reequacionar e reorganizar os pressupostos teóricos. Neste modelo crítico, em que o professor é alguém que levanta problemas e procura através da sua ação questionar políticas em contraponto com o modelo da racionalidade técnica em que o docente assume um papel de técnico que põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas, procura-se aproximar os conhecimentos da prática aos de natureza mais teórica ou seja, os docentes aplicam a teoria à sua prática pedagógica recorrendo a um conhecimento que vem do “exterior”. No entanto, cada sala de aula é uma realidade própria cheia de idiossincrasias e é nesse contexto que cada docente vai construindo a realidade, refletindo na ação e posteriormente sobre a ação, com o intuito não só de melhorar o seu desempenho mas também o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos. No entanto e tal como Scoy e Freeman (1998), consideramos que “teachers who are encouraged to frequently reflect upon and analyze their teaching are better able to accurately assess their professional growth” (p. 46). No mesmo sentido, o presente estudo procura que a observação da prática e conseqüente reflexão sobre a prática se tornem promotoras de (auto)conhecimento e, dessa forma, promotoras de desenvolvimento.

Da mesma forma a escola deve também refletir “no presente para se projectar no futuro” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 133) e como sistema aberto que é, deve implicar todos os seus atores num diálogo constante entre estes e as funções que desempenha. A escola é constituída por diversos atores mas também pelas inter-relações que entre eles se estabelecem pelo que é essencial um trabalho em equipa, colaborativo que vai desta forma instigar a escola a reaprender, requalificar-se e formar-se, constituindo-se como *organização aprendente* (Alarcão, 2001b, p. 15). Esta equipa, constituída por todos os atores que interagem na escola, funcionando como uma, é facilitadora da mudança por si percebida como essencial, promovendo a aprendizagem pela experiência e em contexto de trabalho. Segundo Alarcão e Canha (2013), devemos encarar o desenvolvimento como um fenómeno sistémico e a escola como uma entidade orgânica que se desenvolve a partir da observação das práticas e da intervenção sobre elas, conduzindo a um ciclo de reflexões que por sua vez impulsiona o recomeço deste processo, da mesma forma que no modelo de investigação-ação se verifica uma espiral em que cada fim de ciclo faz iniciar o próximo.

Transformando as experiências em novos saberes, os docentes têm o poder de influenciar não só os contextos onde trabalham (questionando e pondo em causa aspetos morais, políticos e emocionais) como o meio em que se inserem e, assim, produzir alterações na sociedade; como refere Kelchtermans (2009), a reflexão pode abrir perspectivas de autocapacitação/emancipação. Parece-nos ainda que esta reflexão apoiada por “pares” contribuirá para uma efetiva mudança de práticas já que estes poderão instigar o desenvolvimento profissional.

2.3. O “amigo crítico” como potenciador de conhecimento profissional

Considerando, como já anteriormente referimos, que a colaboração é essencial ao conhecimento e desenvolvimento profissionais e que o trabalho docente não tem que ser uma profissão solitária já que o isolamento

“limita o acesso a novas ideias e melhores soluções, faz com que o *stress* seja interiorizado e acumulado, implica o não reconhecimento ou elogio do sucesso e permite a existência e continuação da incompetência, com prejuízo para os alunos, colegas e para os próprios docentes” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 21).

Acreditamos que a presença de um “amigo crítico” com quem se partilhe frustrações, mas também sucessos, angústias e êxitos, dilemas e conquistas, com quem haja uma troca franca e aberta de ideias é essencial no processo de desenvolvimento dos docentes, pelos espaços de debate e momentos de partilha que entre si promovem, assim como pelo percurso de emancipação que proporcionam. Entendemos este processo colaborativo como parte de um profissionalismo interativo, como é referido por Fullan e Hargreaves (2001), entre colegas que se apoiam, estimulam e se promovem no desafio da partilha.

Uma cultura colaborativa implica “simpatia e compreensão; no trabalho árduo e no interesse pessoal [...] na manifestação pública de elogios, do reconhecimento e da gratidão e na partilha e discussão de ideias e de recursos” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 89). Identificamo-nos com as palavras de Nóvoa (2009), ao referir que é a “reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores” (p. 8). Acreditamos que construímos o nosso percurso educativo através das relações que estabelecemos com os colegas de profissão, especialmente com aqueles que nos são significativos através de, por exemplo, conversas informais mas também da observação e reflexão crítica da nossa prática (autoscopia) em que o “amigo crítico” nos poderá fornecer *feedback* significativo. Através deste *feedback* poderemos melhorar o nosso desempenho e conseguir um aperfeiçoamento contínuo das nossas práticas pedagógicas, uma vez que os docentes “can benefit from the process of evaluating teachers’ practices that differ from their own. Analyzing practices in different instructional contexts may also give teachers a vision of what is possible” (Rosaen, Carlisle, Mihocko, Melnick, & Johnson, 2013, p. 173). Perspetivamos esta colegialidade como uma oportunidade em que desacordos e diferenças pessoais poderão servir como estímulo para aumentar a eficácia dos docentes, da mesma forma que consideramos que a diversidade e a criatividade individuais contribuem para o aumento da eficiência. Revemo-nos nas palavras de Loughran (2009), ao indicar que “a colaboração implica uma forma de verificação e validação com impacto na natureza dos resultados de modo diferente daqueles que resultam do estudo individual” (p. 25). O par de “olhos extra” que o “amigo crítico” traz consigo, permite uma análise mais ampla da prática com o surgimento de novas estratégias de trabalho.

Como referimos anteriormente, este “amigo crítico” para além de assentar numa relação significativa tem ainda de ter por base uma relação de respeito e de aceitação de outros pontos de vista, de outras formas de atuar, de ver, de ser,

“isto é, como alguém em quem se confia e com quem se está disposto a partilhar receios, dúvidas, e também os êxitos. Portanto, este amigo, e tal como acontece nas situações de relação interpessoal, tem de ser desejado e aceite como tal.” (Fernandes, Gonçalves, Bolina, Salvado, & Vitorino, 2002, p. 97)

Baseando-nos nesta citação sentimos necessidade, neste momento, de relembrar o primeiro capítulo deste trabalho onde explanámos sobre o tema do desenvolvimento profissional docente e referimos um estudo preconizado por Day (2001), no qual consta a: “Amizade crítica – oportunidades mais alargadas para partilhar e criar conhecimento e destrezas ao longo do tempo, num ambiente estimulante e de entreajuda” (p. 232), ou seja, o “amigo crítico” ajuda-nos a “mudar de lentes” (*ibidem*) e a refletir a partir de outros pontos de vista, de outras perspectivas, apoiando-nos na experimentação de novas estratégias e na tentativa de renovação do nosso saber fazer. Desta forma atrevemo-nos a dizer que a reflexão (crítica, dialogada e partilhada) da prática conduz a uma aprendizagem emancipatória que se traduzirá na transformação do pensamento e da ação dos docentes (Vieira, 2009).

Convém, no nosso entender, perceber o que entendemos por “amigo crítico”, definido por Baskerville e Goldblatt (2009), da seguinte forma:

“We define a critical friend as a capable reflective practitioner (with integrity and passion for teaching and learning) who establishes safe ways of working and negotiates shared understandings to support and challenge a colleague in the deprivatisation of their practice” (p. 206).

A citação adequa-se, quanto a nós, ao processo colaborativo que se procurará implementar no sentido de melhorar práticas pedagógicas e de desenvolvimento profissional, pretendendo colmatar a indiferença profissional através de “conversas”. Como referem as autoras acima mencionadas, o conceito de “amigo crítico” surge para provocar mudanças positivas, com foco no autoaperfeiçoamento e, dessa forma, melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Por sua vez Baron (2007) refere que os “amigos críticos”

“support one another in closing the gap between their beliefs and practices and hold one another accountable for continually adapting their practice to meet the needs of all learners, sharing resources and ideas, and supporting one another as they take risks to improve their practices.” (p. 57)

Parece-nos adequado dizer que este “amigo crítico” será alguém que nos ajuda a visualizar as situações decorrentes da prática com uma nova luz, um ouvinte atento e reflexivo que conosco partilha a sua concepção de educação, percebido como um forte apoio e que com honestidade mas também com carinho nos impulsionará a obtermos resultados que sozinhos não conseguiríamos. Halai (2006), na apresentação de um trabalho de investigação, refere: “ I interpret this to mean that the role of a critical friend encompasses the affective aspects of mentoring which may not be accounted for in the technical and expert guidance provided by an expert coach” (p. 706)

Surge-nos esta noção de “amigo crítico” cada vez mais importante e significativa numa sociedade em constante mudança e em que as exigências aos docentes e às escolas são cada vez maiores e em que se tem

“verificado uma maior imposição de prioridades curriculares [...] e de esquemas de avaliação [...]. Esta tensão entre as iniciativas de reforma simultâneas, da base para o topo e do topo para a base, é um sintoma dos dilemas e problemas fundamentais que se colocam à concretização da mudança educativa. Nesta luta identificámos seis problemas: 1. Sobrecarga; 2. Isolamento; 3. Pensamento de grupo (Groupthink); 4. Competência não aproveitada (e negligência da incompetência); 5. Limitação do papel do professor (e o problema da liderança); 6. Soluções pobres e reformas falhadas” (Fullan & Hargreaves, 2001, pp. 17-18).

Uma efetiva relação de colaboração eventualmente poderá ajudar os docentes a ultrapassar as dificuldades a cima mencionadas promovendo uma alteração de práticas, vivências e de desenvolvimento. Isto porque o “amigo crítico” colabora na clarificação de ideias, auxilia no pensamento construtivo e reflexivo, coopera através do tempo disponibilizado e coadjuva pelo encorajamento de aspetos específicos que se pretendem melhorar, tornando-se “as an extra pair of eyes rather than being critical evaluator” (Scoy & Freeman, 1998, p. 46) isto é, a colaboração do “amigo crítico” surge com uma função de coadjuvação e não com uma função de avaliação.

Procurámos ao longo deste capítulo concretizar uma breve revisão sobre o conceito de supervisão, a forma como tem evoluído (dos cenários mais técnicos centrados no

controle e nas normas aos mais colaborativos centrados na partilha e no questionamento) e como promove e suporta a auto-observação que, no nosso entender, deve desencadear uma nova maneira de pensar o trabalho docente. É através de um processo de autoconhecimento, num contexto reflexivo que autosupervisionamos as nossas ações e tentamos compreendê-las na procura de resolver problemas e responder à especificidade de cada aluno. Como tão bem refere Alarcão (1996c), “a maior qualidade de um professor é a sabedoria no sentido de *wisdom*, feita de flexibilidade e de bom senso para perceber a oportunidade das decisões a tomar” (p. 187). Esta atitude supervisiva, recorrendo à auto-observação como estratégia privilegiada de auto-supervisão, de forma sistémica e intencional poderá desencadear o processo reflexivo. O conceito de reflexão associado ao ensino tem sido amplamente debatido e fonte de inúmeros trabalhos. Apresentamos a título de exemplo alguns modelos e tal como os autores referenciados consideramos a reflexão a “chave” para o desenvolvimento, para a melhoria e para a inovação das práticas pedagógicas. A reflexão, como refere Costa (2011), “é o resultado da vontade, do pensamento, do questionamento e da procura, contrapondo-se ao impulso, ao hábito, à tradição e à rotina” (p. 79) e associada à presença de um “amigo crítico”, acreditamos, impulsionará uma nova forma de se estar na profissão docente que levará em última instância a um melhor ensino e aprendizagem.

Esperamos desta forma que a observação da nossa prática bem como a reflexão crítica sobre ela possam ser descritas e analisadas no presente estudo para compreender e projectar novas possibilidades de desenvolvimento profissional.

Tendo em conta o enquadramento teórico desenvolvido, apresentamos, seguidamente, o estudo empírico levado a cabo pela educadora/investigadora, com o principal intuito de perceber como a auto-supervisão contribui para o (auto)conhecimento profissional.

3. Metodologia

Antes de especificarmos a metodologia que suporta o presente trabalho, no âmbito da educação, julgamos pertinente compreender o que os estudos referem sobre esse conceito. Desta forma, Amado (2013) menciona a investigação em ciências da educação como tendo como finalidade “‘compreender’ a complexidade e multireferencialidade dos fenómenos educativos e, ao mesmo tempo, construir de forma progressiva, inter e transdisciplinarmente, um património de saberes ao dispor das práticas” (p. 27). Por sua vez, Coutinho (2011) diz-nos que a investigação, ao nível das ciências sociais e humanas, “está intimamente relacionada com os universos sociais em que é produzida” (p. 7). Compreendemos pelas palavras destes autores que atualmente a investigação na área das ciências sociais e humanas procura abordar, entre outras, questões relacionadas com as práticas educativas e de que forma estas podem ser transformadoras, levando a melhorias não apenas no quotidiano, assim como nos indivíduos e mesmo na sociedade em que estes se incluem e atuam. Coutinho (2011), na sua obra, apresenta-nos uma “perspectiva orientada para a prática” recorrendo a Serrano para nos indicar que este tipo de investigação procura “uma melhoria das praxis” (p. 28). Este conceito surge-nos como muito importante uma vez que o presente trabalho tem como intuito investigar modalidades de formação baseadas na auto-observação, na reflexão crítica e na dialogicidade com um “amigo crítico” e, dessa forma, procura induzir melhorias no trabalho docente.

Revemo-nos nas palavras de Coutinho (2011), que parafraseando Carr e Kemmis, refere que este tipo de investigação

“centra-se em problemas da realidade social e na prática dos sujeitos nela implicados, é orientada para a acção, para a resolução de problemas que formam parte dessa realidade, num processo em que a teoria é emancipatória porque nasce na busca da modificação da situação real, assumindo uma visão democrática do conhecimento” (p. 29).

Procuramos precisamente a emancipação do nosso próprio trabalho e pelo nosso trabalho, através duma reflexão crítica da nossa prática com o objetivo de ultrapassarmos os problemas decorrentes dessa prática de forma a reinscrevê-la num processo que possibilite a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos ou, nas palavras de Paiva, Barbosa e Fernandes (2006), “uma acção educativa (auto)emancipatória

assente em ideias de liberdade, responsabilidade, criticidade, cooperação, justiça e respeito pela dignidade do ser humano enquanto ser social” (p. 80). Procurando que estas palavras ecoem no nosso estudo, estruturámos o presente capítulo em questões, a que procuraremos responder, e objetivos de investigação seguidos das opções metodológicas bem como das técnicas e instrumentos de recolha de dados.

3.1. Questões e objetivos de investigação

A nossa crescente vontade e determinação em atualizar conhecimentos, repensar práticas, refletir sobre o nosso quotidiano do jardim de infância ou seja, de autosupervisionar o nosso desempenho docente e, desta forma, investigar as práticas educativas com a intenção de sobre elas intervir e procurar melhorá-las, bem como de partilhar experiências, desencadeou o presente trabalho que procura responder às seguintes questões investigativas:

- Como poderá a auto-supervisão contribuir para o (auto)conhecimento profissional de uma educadora de infância?
- De que forma a auto-observação apoiada no "amigo crítico" é potenciadora de conhecimento profissional?

Tal como Quivy e Campenhoudt (1992), acreditamos que a investigação só faz sentido na medida em que pretende atingir um fim. Desta forma, partindo das questões investigativas apresentadas e procurando perceber a utilização que fazíamos da nossa teoria-prática, tentámos compreender de que forma a reflexão crítica das próprias práticas (autoscopia) bem como de que forma o apoio do “amigo crítico” podem servir de ponto de partida para o aprofundamento do conhecimento profissional docente. Delineámos então os seguintes objetivos, tendo ainda presentes as metas da investigação-ação referidas por Coutinho (2011), e que apresentaremos um pouco mais à frente:

- Identificar estratégias que contribuam para o conhecimento profissional;
- Compreender como se processa a auto-supervisão;
- Conceber, desenvolver e avaliar um projeto de auto-supervisão com características de investigação-ação-formação.

Partindo das questões investigativas e dos objetivos propostos, desenvolvemos o nosso estudo empírico de forma a dar-lhes resposta.

3.2. Opções metodológicas

Iniciamos este ponto apresentando as razões que nos levaram a escolher uma abordagem de investigação qualitativa, realizando a sua sustentação teórica bem como explicitando a nossa opção por uma metodologia com características de investigação-ação que nos surge como forma privilegiada para desenvolver um projeto no âmbito da auto-supervisão.

No entanto, consideramos ainda que o presente estudo se enquadra nos estudos de caso uma vez que se trata de um caso singular e único e, como refere Stake (2009), “O primeiro critério deverá ser maximizar o que podemos aprender” (p. 20) que é no nosso entender o “caso” deste estudo, como explicitaremos mais à frente.

3.2.1. Abordagem qualitativa e investigação-ação

Compreendemos o nosso estudo enquadrado numa investigação de índole qualitativa uma vez que a recolha de dados decorre da (auto)observação e da reflexão crítica e escrita assim como da reflexão colaborativa, suportada no “amigo crítico” como foi já apresentado no segundo capítulo, sobre o trabalho desenvolvido em sala de atividades. Para Bogdan e Biklen (1994), o facto de se pretender recolher dados no ambiente natural em que as ações ocorrem, descrever as situações vividas pelos participantes e interpretar os significados que estes lhes atribuem, justifica uma abordagem qualitativa. Acreditamos neste tipo de abordagem pois permite descrever a complexidade de determinados problemas, os dilemas da prática, os processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais e ainda o entendimento das singularidades do comportamento dos indivíduos. Deste modo, pretendemos responder a questões de natureza explicativa e não exercer o controlo sobre os fenómenos. Temos como objetivo obter um produto final com características capazes de contribuir para a interpretação das situações, assim:

“Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o

objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Este tipo de método procura perceber os fenómenos com base na perspectiva dos participantes e distingue-se do quantitativo, segundo Stake (2009):

- (1) “A distinção entre explicação e compreensão como objectivo da investigação;
- (2) A distinção entre um papel pessoal e impessoal para o investigador e
- (3) A distinção entre o conhecimento descoberto e o conhecimento construído” (p. 52).

Entendemos pelas palavras do autor mencionado que o método qualitativo procura a compreensão através do conhecimento construído pelo investigador. O mesmo autor refere ainda que o que distingue estes dois tipos de investigação (quantitativa e qualitativa) se centra na diferença entre procurar causas *versus* procurar acontecimentos e que o investigador qualitativo procura compreender as complexas inter-relações entre tudo o que existe. O modelo qualitativo busca, assim, perceber fenómenos a partir da perspectiva do investigador, como no caso do presente estudo. Este tipo de metodologia não tem a pretensão de concretizar generalizações mas sim de abordar especificidades, tal como decorrerá no presente trabalho uma vez que procurará compreender como uma estratégia de (auto)formação poderá contribuir para o conhecimento profissional de uma educadora de infância especificamente, na sua singularidade. Segundo Stake (2009), os investigadores qualitativos:

“aprendem o que está a acontecer em episódios chave ou testemunhos, representam os acontecimentos com a sua própria interpretação direta e histórias (p. ex., narrativas). A investigação qualitativa usa estas narrativas para otimizar a oportunidade de o leitor obter uma compreensão experiencial do caso.” (p. 55).

Apesar da distinção entre metodologias podemos, contudo, encontrar autores para quem estas “não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 23). Entre a dualidade de métodos quantitativos e qualitativos e porque estes últimos despontam como base do trabalho desenvolvido, surge-nos ainda a ideia de que nestas investigações:

“colocam-se como alternativas novas para o trato de problemas e processos escolares, mas, sobretudo trouxeram uma salutar revisão dos parâmetros mais comumente utilizados para definir o

que é fazer ciência. Seus fundamentos são outros e se manifestam pelo questionamento da neutralidade do pesquisador e dos instrumentos de pesquisa, do conceito de causalidade determinista, da objetividade baseada na ideia da imutabilidade dos fenômenos em si, da repetição estática” (Gatti, 2001, p. 75).

É necessário perceber que “esta ciência” (da educação) tem objeto e objetivo comum, o aperfeiçoamento do ser humano, como refere Amado (2013). A complexidade de uma sala de aula bem como a sua dinâmica impossibilitam que se verifique a repetição de situações de aprendizagem, de comportamentos, de atitudes, da mesma forma que os sujeitos nela implicados dificilmente conseguirão ser neutros já que consigo levam crenças, referenciais, ideais, aspirações, desejos e motivações.

Surge-nos, dentro do paradigma qualitativo, a estratégia metodológica da investigação-ação como a mais apropriada para alicerçar o presente trabalho empírico. Tal fica a dever-se a uma preocupação crescente com os problemas práticos com que os docentes se confrontam no seu trabalho diário, devendo estes profissionais promover uma reflexão aprofundada sobre as práticas na educação. Tal como refere Elliot (2005), “es evidente que el juicio en la investigación-acción es diagnóstico en vez de prescriptivo que la acción, dado que los juicios prescriptivos, cuando se construyen reflexivamente surgen de la deliberación práctica” (pp. 23-24).

A investigação-ação é apresentada por Amado e Cardoso (2013), como uma “conceção de conhecimento social e historicamente construído numa relação dialógica entre a teoria (a reflexibilidade) e a prática (a realidade vivida) ” (p. 190). Por sua vez, Coutinho (2011) indica-nos como essencial nesta abordagem “a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (p. 313). Na mesma linha de pensamento, Moreira (2006) refere-nos que “a investigação-acção afigura-se particularmente ajustada a uma formação reflexiva crítica de professores e a uma pedagogia para a autonomia” (p. 110). A reflexão produzida pela investigação vai promover alterações na planificação e, conseqüentemente, na ação da atividade docente que, por sua vez, serão objeto de avaliação ou seja, de nova reflexão crítica, reiniciando-se assim o processo. Temos, desta forma, um modelo espiralado em que pela observação constatamos um problema que vai constituir-se como objeto de investigação. É esta metodologia que se procurará implementar no presente

trabalho em que a partir da auto-observação e reflexão crítica se pretende, conjuntamente com o “amigo crítico”, encontrar os pontos problemáticos que servirão de partida a novas abordagens que possibilitem a melhoria da práxis e, conseqüentemente, do ensino e da aprendizagem. Vamos assim ao encontro do que referem Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009), relativamente à construção e desenvolvimento de um projeto de investigação-ação e das suas finalidades:

“processo colaborativo entre as partes envolvidas na acção, através do debate e da confrontação de registos efectuados ao longo da acção investigativa, poderá obter realmente os frutos desejados, ou seja, a melhoria da situação identificada e ou a resolução do problema detectado, aproximando, desta forma, o acto investigativo da realidade educativa concreta” (p. 367).

Como refere Elliot (2005), a investigação-ação relaciona-se com os problemas práticos com que os docentes se deparam no seu dia-a-dia de trabalho, procurando aprofundar a compreensão, adotando uma postura exploratória, baseando-se numa compreensão fundamentada para dar resposta à ação. Esta procura de respostas implica a autorreflexão por parte do investigador que é também ator deste processo investigativo.

Este processo está também patente nos auto-estudos, uma vez que o self-study “is used in relation to teaching and researching practice in order to better understand: oneself; teaching; learning; and, the development of knowledge” (Laughran, 2007, p. 9). Ou seja, o auto-estudo procura compreender as problemáticas do ensino e aprendizagem, levando os docentes a pesquisarem a sua prática para melhorarem o seu processo de ensino. O auto-estudo implica ainda que o processo reflexivo que lhe está associado seja tornado público e, dessa forma, disponível para análise. No entanto, consideramos que o presente trabalho não se inclui nas narrativas, que caracterizam os auto-estudos, e integramo-lo numa metodologia de investigação-ação pois, parte das atividades desenvolvidas em contexto de sala de jardim de infância e recorre à auto e hétero-observação como forma de reformulação das práticas docentes.

Coutinho (2011) apresenta-nos como metas da investigação-ação:

- “Melhorar e/ou transformar a prática social, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática.
- Articular de modo permanente a investigação, a ação e a formação.
- Aproximarmo-nos da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento.” (p. 317).

As três metas referidas parecem-nos existentes no presente estudo uma vez que este surge como forma de autodesenvolvimento profissional, com o intuito de compreender e melhorar práticas e de construir um autoconhecimento que induza a um trabalho mais refletido no contexto em que se insere. Temos, desta forma, as três dimensões que caracterizam a investigação-ação no presente trabalho: a investigação, a ação e a formação, sendo a formação contínua dos docentes uma das situações em que se deve aplicar a investigação-ação, pois tal como referem Coutinho et al. (2009), a formação contínua docente procura “desenvolver capacidades, experimentar novos métodos de aprendizagem, poder de análise, auto-avaliação, etc.” (p. 374); constituindo-se o docente como um investigador (da e na sua própria prática). As características da investigação-ação como o seu “carácter participado e colaborativo” (a investigação é desenvolvida pelo próprio docente); a sua “natureza prática e situacional” (parte da prática contextualizada), bem como a sua “orientação democrática e emancipatória” (promove a responsabilização pela igualdade e justiça) são essenciais, no entender de Moreira, Vieira e Marques (1999, p. 4). Temos desta forma uma investigação realizada pelo próprio docente em função do contexto em que decorre a sua prática e que procurará, em última instância, a igualdade de oportunidades no acesso à educação. A investigação-ação apresenta ainda uma “grande flexibilidade de adaptação no decurso da sua implementação, pois surge em resposta à necessidade de um processo de reflexão, avaliação e inovação no trabalho profissional, surgindo como uma extensão da prática reflexiva” (Moreira & Alarcão, 1997, p. 123). Julgamos ter, pelo que foi descrito, uma abordagem que pela sua maleabilidade se adequa à natureza imprevisível e dinâmica de uma sala de atividades de um jardim-de-infância.

Desta forma através da partilha e da reflexão conjuntas tentámos promover uma dinâmica colaborativa que desenvolvesse uma nova compreensão da realidade, a teorização da prática que nos instiga a novas decisões e, esperamos, a avanços na aprendizagem e no conhecimento profissional, indo ao encontro das palavras de Moreira (2006), quando refere que a “investigação-acção colaborativa promove processos de construção de conhecimento profissional” (p. 111). Aliás Coutinho et al. (2009) apresentam-nos, baseando-se em Whitehead, o processo de investigação-ação através de um exemplo de colaboração na ação:

- “1. O professor identifica ou é confrontado com um problema, e escolhe um colega de trabalho para o ajudar a encontrar uma solução.

2. O professor trabalha em conjunto com o colega, tanto dentro como fora da sala de aula, com o objectivo de elaborar uma abordagem que irá melhorar a qualidade de educação ministrada.
3. A aula é realizada, e as informações que vão sendo recolhidas durante a sessão permitirão determinar se a abordagem é ou não um sucesso.
4. Terminada a aula, a sessão é avaliada pelos dois professores.
5. Com base na experiência adquirida com esta investigação, a próxima etapa requer uma nova abordagem para melhorar o tópico a ser leccionado, melhorar a concepção dos materiais a ser utilizados, etc.” (p. 372).

Acreditamos que através deste processo, tanto a autora deste estudo como o seu “amigo crítico”, beneficiaram desta experiência, aprofundando o seu conhecimento profissional e com ele a melhoria do ensino e da aprendizagem dos educandos. No entanto, acreditamos que o presente trabalho se insere, para além da abordagem da investigação-ação, numa metodologia de estudo de caso como passamos a defender.

3.2.2. O nosso caso

A auto-observação assim como a reflexão crítica escrita e partilhada que suportam o presente trabalho sustentam a opção por um estudo de caso que, como referem Marcelo e Parrila (1991), “no representa sólo una estrategia de investigación sino que puede convertirse en una metodologia apropiada para desarrollar en los profesores actitudes y habilidades reflexivas” (p. 11). Espera-se que esta abordagem metodológica “consiga captar a complexidade de um caso único [...] se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interacção com os seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso” (Stake, 2009, p. 11).

Esta citação parece-nos que, por si só, justificaria esta escolha uma vez que o presente estudo se baseia num processo de auto-supervisão (através da autoscopia e subsequente reflexão crítica, recorrendo-se ainda à colaboração de um “amigo crítico”) em que se procura perceber o processo de autoconhecimento profissional, através de um procedimento de auto-supervisão com especificidades que possibilitem compreender como se pode processar, esse autoconhecimento, e que estratégias podem contribuir para o referido conhecimento profissional. Aliás Amado e Isabel (2013) referem relativamente a esta abordagem que “pode consistir no estudo de um individuo” (p. 122) e ainda que estes

estudos “visam a transformação de uma determinada realidade (de investigação-ação)” (p. 122). Esta abordagem, segundo alguns autores (Amado, 2013; Coutinho, 2011, entre outros), tem vindo a ganhar popularidade relativamente ao paradigma positivista (que procurava simplesmente explicações causais) no âmbito das ciências sociais. Vieira e Moreira (2011), por sua vez, referem a possibilidade de o estudo de casos assumir duas formas: a análise de casos, em que a narrativa de outros é a fonte de interpretação, e a construção de casos, “que implica a produção de narrativas sobre experiências vividas” (p. 47). Julgamos poder afirmar que o presente trabalho se enquadra na segunda forma apresentada pelas autoras uma vez que vamos partir da auto-observação da nossa experiência em contexto de sala de atividades para a analisarmos, sobre ela refletirmos e posteriormente intervirmos, procurando melhorar o nosso desempenho docente ou seja, vamos utilizar a nossa própria experiência. Já segundo Stake (2009), existem dois critérios na escolha de um caso: o estudo intrínseco – o caso é “dado” devido ao seu interesse para nós e a necessidade que temos de aprender sobre ele; e o estudo instrumental – o caso resulta da necessidade de compreensão mais global a partir de um caso particular. Por sua vez, Coutinho (2011) refere que uma definição unívoca desta abordagem tem sido de difícil consenso, surgindo ideias gerais, mas concretiza referindo que a “característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica, é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”” (p. 293).

Percebemos o presente estudo de caso como pertencente aos referidos por Marcelo e Parrila (1991) como “ Los Documentos, los Registros Tecnológicos y el Material Artesanal” (p. 26). Como os próprios autores indicam, nestes casos encontramos “narraciones en primera persona que describen las acciones, experiencias y perspectivas de un participante. Su valor básico radica en que permiten acceder a la perspectiva y sentimientos más personales de la personas” (*ibidem*). Poderemos ter algo mais pessoal e atrevemo-nos mesmo a dizer algo mais sentimental, que um docente refletir criticamente sobre a sua auto-observação, sobre a sua prática e as suas representações? Aliás Alarcão (1996c) refere mesmo que a reflexão é “um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afetividade num acto específico, próprio do ser humano” (p. 175).

Reportando-nos novamente a Marcelo e Parrila (1991), podemos entender os estudos de caso como formas de formação e desenvolvimento profissional e, especificamente, como no presente trabalho, “El estudio de casos como estratégia para formar professores reflexivos” (p. 33). O conceito de reflexão na e sobre a ação foi já fonte de exploração neste estudo porém, julgamos importante voltar a referir que, para os docentes, esta pode ser uma forma de utilização de novas abordagens no seu próprio ensino, permitindo analisar causas, consequências e significados sobre a sua ação e sobre as suas concepções e teorias práticas. Como referem estes autores, com base na análise e interpretação da própria atividade docente, os professores aprendem com base na reflexão na ação. Entende-se desta forma que “los casos ayudan a los profesores a Comprender situaciones, realizar interpretaciones, sobre realidades distintas a las que conocemos” (*ibidem*, p. 35).

Os estudos de caso devem então ser entendidos de forma holística uma vez que só fazem sentido se contextualizados, promovendo descobertas de novas problemáticas, incentivando o surgimento de novas hipóteses, a renovação de perspetivas mas tendo sempre em conta os aspetos subjetivos e os fatores culturais que os suportam.

Entende-se este trabalho tratar-se de um estudo de caso, pois procura-se analisar, em profundidade, um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto particular, ou seja, analisar as práticas de auto-supervisão de uma docente de educação pré-escolar, o que nos surge como inovador e invulgar já que ao longo do percurso efetuado na construção do presente estudo, em que concretizámos a revisão bibliográfica no âmbito do conhecimento profissional e da supervisão, constatamos que escasseiam estudos referentes à auto-supervisão

Através deste processo, no presente estudo, procurámos verificar quais as dimensões do conhecimento profissional que nos surgem como mais relevantes e potenciadoras de inquietação e dessa forma mais significativas neste processo de autodesenvolvimento, baseando-nos numa abordagem de investigação-ação-formação que nos conduza nesse percurso. Revemo-nos nas palavras de Nóvoa (2009), ao referir que a “formação deve contribuir para formar [...] hábitos de reflexão e de auto-reflexão” (p. 7) e é precisamente este hábito consciente que procuramos auto-implementar com a construção deste trabalho.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A estratégia selecionada para se proceder à recolha de dados foi a auto-observação através de gravações em vídeo, e respetivas transcrições, de atividades desenvolvidas no jardim-de-infância. Após o visionamento das sessões procedeu-se à reflexão crítica escrita e posteriormente partilhada com um “amigo crítico” cujas reflexões foram áudio-gravadas e também transcritas. Tentamos dessa forma perceber como contribui a auto-supervisão para o (auto)conhecimento profissional e os possíveis contributos da presença do “amigo crítico” neste processo.

3.3.1. (Auto)observação ou autoscopia

Procurando o presente trabalho recolher dados sobre a própria ação para dessa forma compreender o desempenho profissional dos docentes e sobre ele intervir, considerou-se que a técnica de recolha de dados mais apropriada seria a observação participante. Este tipo de observação segundo Amado (2013) “tem como princípio a necessidade de o pesquisador manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela” (p. 153), o que acontece no presente estudo, uma vez que se trata de uma (auto)observação. Através desta estratégia vai ser possível, segundo Carmo e Ferreira (1998), “entender profundamente [e desta forma chegar a um] conhecimento integrado” (p. 108). Quivy e Campenhoudt (1992) apresentam-nos como vantagens deste tipo de observação:

- “A apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem.
- A recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo.
- A autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos. É mais fácil mentir com a boca do que com o corpo.” (p. 199)

Os autores referidos indicam como principal limitação da observação participante o facto de o observador necessitar de tempo até ser aceite pelo grupo. Não nos parece que esta seja uma grande restrição, no presente caso, uma vez que iremos realizar uma auto-observação no nosso contexto de trabalho e, logo, naturalmente, somos parte integrante do

grupo ou seja, estamos perante uma observação participante naturalista, apresentada por Estrela (1994) como “uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural” (p. 45). Da mesma forma, consideramos como Quivy e Campenhoudt (1992) ser um método muito adequado à análise de aspetos não-verbais, nomeadamente ao nível da linguagem corporal como gestos, expressões faciais...

Qualquer docente tem noção de que a observação dos seus alunos, bem como do grupo é essencial. Esta observação pode ocorrer apenas para verificar se corre tudo bem na sala mas pode, também, tornar-se suporte para identificar dificuldades e problemas que servirão de alvo a uma atuação mais específica, assumindo a observação um “papel fulcral” (Estrela, 1994, p. 29) em qualquer atividade pedagógica. A importância da observação, no nosso entender, estende-se à (auto)formação dos docentes. Assim, o visionamento da própria atuação pedagógica pode permitir identificar aspetos que necessitem de uma nova abordagem, de serem repensados e/ou reorganizados isto é, de serem compreendidos para sobre eles intervir. Aliás, qualquer abordagem de investigação-ação (opção por nós tomada e já apresentada) tem de ter presente a forma como vai ser recolhida a informação e, no caso do presente estudo, a observação incidirá sobre a nossa atividade, pelo que o recurso à vídeo-gravação é uma opção a considerar, pois deve permitir-nos o distanciamento necessário para uma análise de dados e uma reflexão crítica que nos impulse na procura da melhoria ou de novas estratégias de trabalho.

Marcelo e Parrilla (1991) referem que a observação tem como objetivo o “acceso al significado e interpretación de acciones, fenómenos y hechos que no sólo se expresan oralmente, y trans los cuales se esconden códigos de organización de conducta e interpretaciones que dan sentido al mundo de las personas” (p. 25). Dito de outra forma, a observação é essencial para se procurar perceber o sentido que as pessoas atribuem não apenas ao expresso oralmente como ao que é expresso não verbalmente. Estes autores referem ainda que a observação “no és más que una representación de la realidade según determinados fines o metas” (*ibidem*) ou, como mencionam, a observação atua como uma lente que representa a realidade, uma vez que não é possível registar todas as facetas da realidade com um só instrumento ou uma só investigação. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992), a observação consiste numa “etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para as testar, por outro” (p. 157). Sendo a sala de atividades um espaço complexo e dinâmico, em que ocorrem

diversas coisas em simultâneo, é possível “learn from observation, while embracing the complexities of teaching” (Rosaen, Carlisle, Mihocko, Melnick, & Johnson, 2013, p. 171), ou seja, através da (auto)observação procuramos compreender um pouco da complexidade inerente ao ato de ensinar. Tal como aconteceu no estudo levado a cabo por Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg e Schwindt (2011), esperamos que “analyzing own video material has a positive function with regard to providing teachers with a more activating experience” (p. 266). A auto-observação dos docentes com recurso ao vídeo “allowed them to watch their video multiple times, gain a new perspective on their teaching, and focus their reflection” (Tripp & Rich, 2012, p. 732) ou seja, a auto-observação vai permitir ao docente ter outras perspetivas do seu desempenho e, assim, direcionar o seu foco de reflexão e introduzir as alterações que considerar pertinentes na sua planificação e ação pedagógica. Como é possível verificar no estudo efetuado pelos autores anteriormente citados, os participantes referiram “were more likely to change their practices than after participating in other feedback methods because video allowed them to literally “see” the need to change with their own eyes” (*ibidem*). Parece-nos desta forma que conseguimos legitimar a importância da auto-observação, mediada pela vídeo-gravação como método credível de recolha de dados assim como a sua importância no processo autosupervisivo no âmbito do presente trabalho.

3.3.2. Reflexão escrita e reflexão colaborativa

Tal como abordamos no nosso referencial teórico, a reflexão crítica docente deve servir de base para a transformação de práticas, adequação de estratégias, inovação de experiências, devendo por isso passar pelo questionamento de atitudes, valores, referenciais e mesmo políticas. Essa reflexão crítica se for concretizada com a colaboração de um colega, potencializa as possibilidades da melhoria da práxis, pois o “amigo crítico” aparece como “um par de olhos” a mais na procura da compreensão e/ou melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem ou, simplesmente, na apresentação de abordagens diferentes e alternativas.

A reflexão escrita surge-nos como difícil já que não temos por hábito fazê-lo, por receio de nos confrontarmos connosco próprias e, simultaneamente, por exigir um tempo que nos dias que correm, com as exigências burocráticas do sistema, é cada vez mais

escasso. Vieira e Moreira (2011) alertam-nos ainda para o problema do “enviesamento e auto-legitimação” (p. 40) que pode colocar em causa estas produções, isto é, as reflexões não devem servir para legitimar opções e atuações mas sim para permitirem a confrontação e a aprendizagem. No entanto, e como as mesmas autoras referem, a reflexão escrita “ajuda-nos a compreender o modo como experienciamos o mundo, criamos e interpretamos sentidos, tomamos decisões, construímos e reconstruímos a nossa memória” (*ibidem*). Acreditamos, por isso, que esta pode ser uma boa forma de reconstrução da nossa ação profissional, já que nos permite rever e representar as nossas práticas, conceções, referenciais e ideias de forma mais clara. A reflexão das práticas surge-nos, assim, como estratégia “ideal para a promoção de uma aprendizagem emancipatória conducente à transformação do pensamento e da acção do professor em [constante] formação” (Costa, 2011, p. 77). Escrever sobre nós é “um acto simultaneamente de reflexão sobre a existência pessoal e sobre a acção profissional. Trata-se de uma dupla análise crítica sobre o ser que age” (Moreira, Durães, & Silva, 2006, p. 133), já que não podemos separar o professor profissional do professor pessoa e, uma vez que são indissociáveis, refletem-se mutuamente nas suas produções, nas suas vivências, no seu desempenho profissional.

O presente trabalho baseia-se na reflexão crítica, de práticas educativas, apoiada no “amigo crítico”, entre duas educadoras de infância, que ambicionam a construção de saberes, o encorajamento e a criticidade numa relação dialógica entre as duas, indo ao encontro da ideia de que

“O diálogo colaborativo só encontra espaço de crescimento quando, apesar da potencial diferença de abordagem ou natureza do conhecimento dos diferentes participantes, não há um discurso de maior autoridade, mas antes uma troca aberta e franca de ideias e pensamentos” (Moreira, Durães, & Silva, 2006, p. 132).

A diferença de percursos profissionais (da autora deste trabalho e do seu “amigo crítico”), de perceções sobre o que é a educação, de experiências de trabalho, de formas de atuar, de pensar e de ser surge como uma mais-valia que, no nosso entender, deve enriquecer e potencializar este percurso de (auto)conhecimento profissional, uma vez que se inscreve numa troca de saberes entre duas pessoas que se respeitam e que, como amigas que são, procuram ajudar-se e mutuamente valorizar o trabalho docente.

Neste processo colaborativo, foi ainda elaborada uma grelha de observação pela mestranda e o seu “amigo crítico” após leituras efetuadas sobre este tipo de instrumento,

que tem para Estrela (1994) a vantagem da “flexibilidade e possibilidade de adaptação a situações e objectivos diferentes” (p. 42). Recorreu-se também a Vieira e Moreira (2011), que referem que as grelhas de observação “podem objectivar o enfoque e criar uma boa base de reflexão para os professores, para além de instigarem a explicitação das suas teorias pessoais acerca do ensino e da aprendizagem” (p. 33). Pelas palavras das autoras citadas, podemos dizer que o recurso a grelhas pode ajudar os profissionais da educação a focar a sua atenção no que querem observar servindo em simultâneo como suporte para referirem o que pensam sobre o ensino e a aprendizagem.

3.3.3. Participantes no estudo

Tendo em conta o nosso referencial teórico, em que consideramos que o conhecimento profissional docente deve resultar não só de um investimento pessoal mas também do confronto de ideias, saberes, experiências, conhecimentos... entre docentes, elaborámos os instrumentos de recolha de dados à luz destes pressupostos.

Os participantes do presente estudo foram a investigadora (autora deste estudo), educadora de infância com vinte anos de serviço e que se encontra atualmente em funções docentes num jardim-de-infância do concelho de Vila Nova de Gaia e a sua “amiga crítica” também educadora de infância com trinta e três anos de docência e a exercer funções de direção num agrupamento de escolas do distrito de Aveiro.

3.4. Procedimentos

Tal como referimos anteriormente, o presente trabalho empírico socorre-se de uma abordagem de investigação-ação-formação suportada em Coutinho (2011), onde é exposto que a reflexão faz parte da prática docente, surgindo como um momento importante na resolução de problemas e na planificação levando a mudanças “dessa e nessa mesma prática” (p. 313). Procurando evidenciar o sentido destas palavras, foram definidos no percurso autoscópico, que compõem o presente estudo, dois ciclos de investigação-ação-formação, com o intuito de tentar compreender o conhecimento profissional, tendo sido realizados de acordo com a calendarização apresentada na tabela que se segue:

	1º Ciclo de I-A	2º Ciclo de I-A
Sessões video-gravadas	27/10/2014	19/01/2015
Reflexão pós ação	27/10/2014	19/01/2015
Observação da vídeo-gravação e reflexão crítica	04/11/2014	23/01/2015
Reflexão com “amigo crítico”, áudio-gravada e preenchimento da grelha (avaliação)	23/11/2014	16/02/2015

Tabela 4: Calendarização dos ciclos de investigação-ação

Tendo presente que qualquer processo de investigação-ação integra a planificação, a observação, a ação, e a reflexão, torna-se necessário contextualizar as planificações efetuadas no âmbito do presente estudo empírico.

A educação pré-escolar orienta-se tendo por base as OCEPE do Ministério da Educação, publicadas em 1997. Como o próprio título sugere, são orientações globais que ajudam os educadores de infância a construírem o seu currículo, tal como é referido por Vasconcelos (OCEPE, 1997), “o educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projecto educativo” (p. 9), já que a forma como cada docente operacionaliza as suas intenções educativas, com base na sua experiência, nos seus conhecimentos, nos seus referenciais... o vão tornar (co)autor desse mesmo currículo como aliás refere também Alarcão (2001a) e Roldão (1999).

As OCEPE estão organizadas em três grandes áreas de conteúdo: a área da Formação Pessoal e Social, a área da Expressão e Comunicação (onde se integram as vertentes das expressões plástica, musical, dramática e motora bem como os domínios da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática) e a área do Conhecimento do Mundo. É de referir que todas as áreas devem funcionar em articulação, embora se considere a área da Formação Pessoal e Social como a área integradora do processo educativo. Segundo as OCEPE (1997), a área acima referida deve procurar “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (p. 20). Por sua vez, as áreas da Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo pretendem “Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagem múltiplas como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo ” (p. 21). É

contudo essencial referir que embora existam áreas de conteúdo para a educação pré-escolar, elas não funcionam como áreas compartimentadas mas que a operacionalização educativa do educador deve integrá-las num todo, como é aliás referido nos fundamentos das OCEPE (1997) que apontam para “a construção articulada dos saberes – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada” (p. 14), sendo esta forma como o educador articula saberes e os operacionaliza que o torna (co)autor do currículo, como referimos anteriormente. No entanto poderá ser quanto a nós, também investigador e para tal deve refletir no e sobre o seu trabalho, promovendo uma espiral de experiências integradas. É neste professor investigador que nos procuramos tornar ao longo deste percurso investigativo, com base na reflexão na, para e sobre a nossa ação através da nossa auto-observação e posterior reflexão sobre a observação com o intuito de planificar, desenvolver e elaborar uma nova ação refletida e consciente baseando-nos num suporte metodológico de investigação-ação e tornando-nos supervisores da nossa própria prática. Esperamos que a autorreflexão conceptualizada da nossa experiência nos possibilite a reorganização do nosso trabalho e que a nossa análise crítica nos leve ao reconhecimento de aspetos até aqui desconhecidos promovendo um processo reflexivo que nos instigue na procura de novos conhecimentos, atitudes, estratégias...

Percebendo-se, após a breve contextualização efetuada, os princípios que norteiam este nível de educação, passamos a explicitar o 1º ciclo de investigação-ação.

A grande temática a desenvolver ao longo do período a que correspondeu este 1º ciclo foi “Branco e preto” que se iniciou, ainda em setembro (após o período de adaptação das crianças que entraram de novo no jardim de infância), com a intenção de proporcionar ao nosso grupo de crianças, experiências que integrassem as diversas áreas curriculares que fazem parte deste nível de ensino. A apresentação do piano e das suas teclas (brancas e pretas) e a audição da peça para piano “Für Elise” de Beethoven, surgiu como mote para o aparecimento do tema, aproveitando-se a comemoração do dia Mundial da Música. Já posteriormente o preto e branco da calçada (como subtema) foi também explorado assim como a luz e a sombra (subtema) e com eles a abordagem da obra da pintora Maluda. Da mesma forma o dia e a noite (subtema) associados ao branco e preto foram explorados pelo grupo. Na semana em que se procedeu à recolha de dados (entre 03 e 07 de novembro) o subtema foi a cor preta e branca que teve como ponto de partida a mistura das duas cores e

a construção de uma paleta com as diferentes gradações que vão do branco ao preto servindo de suporte para a articulação com as restantes atividades pois, tal referem as OCEPE (1997), “Esta articulação poderá partir da escolha de uma “entrada” por uma área ou domínio para chegar a todos os outros” (p. 50). Nesta articulação, os domínios da expressão plástica e da linguagem oral foram os nossos eleitos como é possível constatar na tabela seguinte:

Horário	Área de conteúdo	Objetivos	Atividades/estratégias	Recursos	Instrumento de avaliação
9:00	Matemática	Realizar contagens e gráficos	Contagem das batatas por cores e realização do respetivo gráfico	Papel quadriculado e marcadores	Observação Construção do gráfico
9:30	Expressão plástica Linguagem	Experimentar criar cores Usar vocabulário adequado	Criar gradações da nova cor partindo do preto e do branco	Tinta preta e branca, papel, tampas de plástico e pincéis	Colocação das diferentes gradações do cinzento na paleta que vai do branco ao preto

Tabela 5: Planificação da aula de 03 de novembro

A planificação da semana em que se realizou a recolha de dados foi enviada ao “amigo crítico” duas semanas antes de ter sido concretizada.

Tendo presente as etapas da investigação-ação, passamos a explicitar a observação que, no presente caso, se socorreu da vídeo-gravação de duas sessões de atividades (uma em cada ciclo) de aproximadamente uma hora e meia cada uma. As gravações foram sempre realizadas no primeiro dia da semana (cujas planificações se encontram nos Anexos 6 e 11) entre as nove horas e as dez e trinta. Recorremos a uma única câmara, em posição fixa assente num tripé a um canto da sala e deixámo-la em funcionamento até ao fim da sessão de trabalho. Teria sido com certeza mais útil, como forma de responder às nossas questões investigativas, o recurso a duas câmaras de filmar o que, porém, não nos foi possível por limitações de material e meios técnicos por um lado, e por outro porque decorrendo as atividades em vários espaços da sala corríamos o risco das crianças mexerem na máquina (o local onde colocámos a câmara a funcionar, espaço da casinha, era o local onde não decorreria atividades de acordo com a planificação) mesmo que acidentalmente.

Desenvolvendo-se o presente trabalho empírico, com recurso à vídeo-gravação num jardim-de-infância, solicitámos aos encarregados de educação das crianças autorização (conforme Anexo 4) para procedermos às gravações, garantindo o anonimato das crianças, nomeadamente pela substituição das suas identidades nas transcrições efetuadas (Anexos 8 e 13).

No presente trabalho e tendo em conta os seus objetivos, procuramos, essencialmente, evidenciar as palavras das educadoras centrando-nos na compreensão do seu pensamento, através das suas reflexões. Assim, iniciámos o processo de recolha de dados com o 1º ciclo, no dia vinte e sete de outubro de dois mil e catorze, entre as oito horas e cinquenta minutos e as dez horas e quinze minutos. Procedemos a uma breve reflexão pós ação no período do intervalo da manhã que demorou apenas uns breves minutos e onde se registaram por escrito algumas notas sobre o decorrer das atividades. Esta reflexão pós ação serviu de suporte à reflexão sobre a ação efetuada nos dias dois e três de novembro de dois mil e catorze pois, tal como Zeichner (1993), acreditamos que é através da reflexão sobre a própria experiência que os professores melhoram o seu desempenho. Para tal, é essencial o processo “criativo” que advém da utilização de novas abordagens no processo de ensino que impulsiona os profissionais da educação ao “aprender fazendo” que tem lugar no *practium* (Schön, 1992, p. 89), sendo esta prática entendida como lugar de produção de saber, ou seja, são essenciais quer a capacidade crítica quer a intervenção criativa dos docentes.

A observação deste 1º ciclo foi absolutamente livre sem guião prévio ou foco definido. Os dados obtidos com esta primeira auto-observação e a supervisão do “amigo crítico” serviram de suporte ao 2º ciclo de investigação-ação em que foram definidos os pontos críticos a colmatar. Os dados obtidos através da observação das vídeo-gravações, como referem Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg e Schwindt (2011), já anteriormente referidos na metodologia, levam a mudanças nos professores a partir da discussão do seu ensino.

Quando se procedeu à observação da vídeo-gravação, a quatro de novembro, optámos por proceder ao corte dos primeiros dezassete minutos da gravação. Tal decisão deveu-se ao facto da atividade planeada para a sessão ser posterior às rotinas da primeira parte da manhã, que só se iniciou às nove horas e quinze minutos.

A observação e transcrição da vídeo-gravação da sessão de vinte e sete de outubro decorreu no período de quatro a quinze de novembro. Acreditando, tal como Fullan e Hargreaves (2001), que a profissão docente não deve ser solitária e que a presença de um “amigo crítico” é potenciadora de desenvolvimento profissional, realizámos a observação e áudio-gravação da reflexão conjunta com o “amigo crítico” da vídeo-gravação a vinte e três de novembro, recorrendo-se também às transcrições efetuadas da vídeo-gravação. A reflexão conjunta com o “amigo crítico” e sua áudio-gravação, culminou com o preenchimento da grelha de observação (cada participante completou a sua) que como já referimos foi elaborada pelas participantes deste estudo e construída para o efeito (Anexo 5). Por último, a audição e a transcrição da reflexão com o “amigo crítico” foram concretizadas entre os dias vinte e quatro e trinta de novembro de dois mil e catorze.

Apresentamos de seguida uma tabela resumo dos vários momentos dos procedimentos efetuados deste 1º ciclo de investigação-ação:

Data	Objetivos	Procedimentos	Intervenientes
27/10/2014	Recolha de dados	Vídeo-gravação	Educadora e grupo de crianças
27/10/2014	Recolha de dados	Reflexão pós ação	Educadora
2 e 3/11/2014	Recolha de dados	Observação e reflexão sobre a vídeo-gravação	Educadora
4 a 15/11/2014	Tratamento de dados	Observação e transcrição da vídeo-gravação	Educadora
23/11/2014	Recolha de dados	Observação da vídeo-gravação e áudio-gravação da reflexão com o “amigo crítico”, preenchimento das grelhas	Educadora e “amigo crítico”
24 a 30/11/2014	Tratamento de dados	Audição e transcrição da áudio-gravação com o “amigo crítico”	Educadora

Tabela 7: Procedimentos do 1º ciclo de investigação-ação-formação

Queremos salientar que a referida grelha (Anexo 5) serviu de suporte ao segundo momento de recolha de dados uma vez que permitiu identificar os aspetos da prática pedagógica que necessitavam de ser melhorados e que foram foco da segunda vídeo-gravação. O principal aspeto identificado foi a gestão do tempo: pela sua extensão, a atividade acabou por ser pouco rentabilizada. Assim, a reflexão efetuada após auto e hétero-observação evidenciou que o tempo despendido em atividade (dirigida) de grande grupo (atividade da matemática - contagem das crianças e construção do gráfico) fora excessivo pelo que as atividades/estratégias planeadas para o 2º ciclo procuraram evidenciar essa questão. Esta avaliação gerou uma nova planificação que procurou colmatar esse aspeto e foi assim elaborado um plano de aula, para o 2º ciclo, semelhante ao 1º, com as alterações consideradas necessárias para melhorar os aspetos identificados como necessitando de alteração.

Já ao longo do segundo período escolar, a que correspondeu o 2º ciclo de investigação-ação, a grande temática a desenvolver foi “Brincar com as cores” que se iniciou com a exploração do livro “As cores de Mateus”. A apresentação do quadro “Casamento na aldeia” de Sarah Afonso associado à marcha “Stars and Stripes Forever” do compositor de peças para banda John Philip Sousa serviram de mote para desenvolver o tema. A partir daqui apresentou-se a composição das bandas filarmónicas (sopros de madeira e metal e percussões) e procurou-se desenvolver a noção de pulsação levando as crianças a “marcharem” ao som da referida marcha. Na semana em que se procedeu à recolha de dados (entre 19 e 23 de janeiro) o grupo criou novas cores a partir de duas cores primárias, procurando-se que, através de atividades lúdicas integrassem novos saberes. Os domínios da expressão plástica e da linguagem oral, abordados de forma articulada, foram os nossos escolhidos como podemos verificar na tabela que se segue:

Horário	Área de conteúdo	Objetivos	Atividades/estratégias	Recursos	Instrumento de avaliação
9:00	Matemática	Realizar contagens	Contagem das crianças e identificação dos conjuntos maior e menor	Crianças	Observação Diálogo
9:30	Expressão plástica Linguagem	Experimentar criar cores Usar vocabulário adequado	Criar novas cores a partir de duas cores primárias	Tinta amarela, azul, vermelha e branca, papel, tampas de plástico e pincéis	Criação de novas cores (verde, rosa, laranja) Apresentação dos resultados

Tabela 6: Planificação da aula de 19 de janeiro

Como é possível constatar, as planificações (ver Anexos 6 e 11) abordam todas as áreas de conteúdo indo, desta forma, ao encontro do que referem as OCEPE (1997), procurando promover de forma integrada diversos saberes. Relativamente ao ato de planejar, a intencionalidade pedagógica deve tornar as aprendizagens diversificadas e significativas de forma a contribuírem para uma maior igualdade de oportunidades. É de ressaltar que estas planificações foram pensadas para um grupo heterogéneo pelo que não se espera que a resposta das crianças mais novas seja a mesma das restantes.

Tal como no 1º ciclo, a planificação da sessão de trabalho sujeita a vídeo-gravação foi enviada ao “amigo crítico” duas semana antes da sessão ter decorrido. Desencadeámos então o 2º ciclo no dia dezanove de janeiro de dois mil e quinze entre as nove horas e as dez horas e trinta minutos. Tal como no 1º ciclo, realizámos uma breve reflexão pós ação no período do intervalo da manhã. Os procedimentos efetuados neste 2º ciclo foram semelhantes aos do anterior, tendo-se utilizado a mesma câmara, colocada no mesmo local, assente num tripé e em funcionamento ao longo do tempo em que decorreu a sessão de trabalho.

A observação e transcrição da vídeo-gravação da sessão de dezanove de janeiro decorreu no período de vinte e três a trinta e um do mesmo mês. A observação e reflexão escrita foram realizadas entre sete e oito de fevereiro de dois mil e quinze. Por sua vez, realizámos a observação e áudio-gravação da reflexão conjunta com o “amigo crítico” da vídeo-gravação bem como o preenchimento da grelha a dezasseis de fevereiro, recorrendo-se também às transcrições efetuadas da vídeo-gravação. A audição e transcrição da

reflexão com o “amigo crítico” foram concretizadas entre os dias dezassete e vinte e dois do mesmo mês.

Apresentamos, de seguida, uma tabela resumo onde evidenciamos os vários momentos dos procedimentos efetuados.

Data	Objetivos	Procedimentos	Intervenientes
19/01/2015	Recolha de dados	Vídeo-gravação	Educadora e grupo de crianças
19/01/2015	Recolha de dados	Reflexão pós ação	Educadora
7 e 8/02/2015	Recolha de dados	Observação e reflexão sobre a vídeo-gravação	Educadora
23 a 31/01/2015	Tratamento de dados	Observação e transcrição da vídeo-gravação	Educadora
16/02/2015	Recolha de dados	Observação da vídeo-gravação e áudio-gravação da reflexão com o “amigo crítico”, preenchimento das grelhas	Educadora e “amigo crítico”
17 a 22/02/2015	Tratamento de dados	Audição e transcrição da áudio-gravação com o “amigo crítico”	Educadora

Tabela 8: Procedimentos do 2º ciclo de investigação-ação-formação

Após termos explicitado a metodologia que suporta o presente trabalho empírico, vamos proceder à análise dos dados recorrendo-se à análise de conteúdo como explanaremos no capítulo seguinte.

4. Análise dos dados

Sabendo que não existe uma forma única de explorar e analisar os dados recolhidos, procuramos explicitar os motivos que nos levaram a optar pela análise de conteúdo e por processos de categorização.

4.1. Análise de conteúdo

Parece-nos importante lembrar que a natureza do nosso estudo nos dirigiu para uma metodologia de análise qualitativa, assente numa análise de conteúdo.

Segundo Amado (2000), esta técnica “procura “arrumar” num conjunto de categorias de significação o «conteúdo manifesto» dos mais diversos tipos de comunicação (texto, imagem, filme) ” (p. 53). Já no entender de Bardin (2004), entende-se por análise de conteúdo “ um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (p.7) e que segundo a autora se baseiam na inferência. Por sua vez, Coutinho (2011) refere que “é uma técnica que consiste em avaliar de uma forma sistemática um corpo de texto (ou material audiovisual), por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/ frases/ temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (p. 193). Entende-se pelas palavras dos autores referenciados que a análise de conteúdo nos permite categorizar os dados recolhidos através de um processo que nos permitirá posteriormente agrupá-los e compará-los. Socorrendo-nos ainda de Bardin (2004), verificamos que a análise de conteúdo oscila entre dois polos da investigação científica: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, que permitirão, ao investigador, a partir de indicadores, uma segunda leitura baseando-se na inferência e dedução.

No presente trabalho, procuramos essencialmente evidenciar o discurso de uma educadora de infância, centrando-nos na compreensão das suas conceções, percepções e ações/práticas e compreensão da própria reflexão sobre as práticas. Como já foi explicitado, a recolha de dados recaiu sobretudo nos momentos de reflexão (individual da investigadora e conjunta com o “amigo crítico”), nos quais os participantes (investigadora e “amigo crítico”) foram levados a exprimir as suas opiniões (sobre o desempenho docente

observado nas vídeo-gravações), as suas crenças e os conhecimentos adquiridos no contato com diferentes contextos de trabalho ao longo das suas práticas educativas.

Assim, recorreremos à análise de conteúdo que, segundo Bardin (2004), tem como objetivo a organização da informação para que esta apresente uma certa ordem, partindo dos critérios de classificação escolhidos. Ainda segundo esta autora, a análise de conteúdo pressupõe um conjunto de etapas iniciando-se com a descrição e terminando com a interpretação, encontrando-se a inferência no meio, funcionando como intermediária.

A referida técnica de recolha de dados pressupõe os seguintes momentos específicos (Bardin, 2004; Coutinho, 2011; entre outros):

1 – Pré-análise, que consiste na escolha dos documentos para análise, na formação de hipóteses e objetivos bem como na construção dos indicadores que, posteriormente, fundamentarão a interpretação final. É nesta fase que se constitui o corpus, definido por Bardin (2004) como o “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos processos analíticos” (p. 90). Relativamente aos objetivos, há que ter em atenção as regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e ainda a regra da pertinência (devendo os documentos corresponder ao objeto da análise). No momento da elaboração dos indicadores, há que ter em conta recortes de texto em unidades comparáveis (unidades de análise), categorização e codificação dessas unidades. Amado (2013) indica que é necessário organizar as mensagens em categorias “que traduzam as ideias-chave veiculadas pelos documentos em análise” (p. 313). Coutinho (2011) refere que a codificação “vai permitir ao investigador saber o que “contêm” os dados” (p. 192).

2 – A exploração do material, que consiste na definição das unidades de análise ou seja, o procedimento de análise com base em segmentos de conteúdo. Temos assim uma operação de codificação com base nas unidades de registo.

3 – O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação isto é, o tratamento dos resultados, vai evidenciar as informações proporcionadas pela análise. Partindo da análise do texto, constroem-se as categorias, com base na codificação, que são constituídas por vários indicadores que representam, por sua vez, determinadas unidades de registo. É através da inferência que vamos conseguir atribuir um significado fundamentado às características que foram encontradas no texto.

Assim, para chegarmos à compreensão e à interpretação, que levam à teorização, torna-se necessário agora procedermos à categorização dos dados recolhidos.

4.2. Categorias de análise

A categorização é definida por Bardin (2004) como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (p. 111). Procuramos então categorizar qualitativamente os dados recolhidos e assim foi-nos possível passar dos enunciados reais, presentes nos discursos (transcritos) das reflexões e gravações efetuadas pela educadora, para a elaboração das interpretações analíticas, em busca de uma versão (já que baseada nos conhecimentos, expectativas, referenciais, concepções... das participantes) da realidade estudada.

Para que tudo isto fosse possível, o momento de categorização compreendeu duas etapas fundamentais: um momento de catalogação (isolamento das unidades de análise, palavras, temas, frases, etc.) e outro de classificação em unidades comuns, reveladoras das categorias.

Consideramos que, na criação das nossas categorias, tivemos em conta o referencial teórico por nós abordado nos dois primeiros capítulos do presente trabalho mas também as nossas questões investigativas e os dados recolhidos. De um modo geral, pretendemos que as categorias formuladas, e de acordo com Bardin (2004), fossem: a) exaustivas, tendo em conta todo o texto; b) representativas, permitindo a generalização; c) homogéneas, obedecendo a critérios precisos de escolha e, finalmente, d) pertinentes, estando ao serviço dos objetivos da investigação. Nesta linha, descrevemos seguidamente cada um dos domínios (e respetivas categorias), salientando que as mesmas resultaram de um processo que implicou ajustes até chegarmos àquelas que seriam as nossas categorias finais. Queremos ainda referir que estas derivaram de um diálogo permanente entre os pressupostos teóricos e os dados, provenientes sobretudo das reflexões.

Assim, o primeiro domínio comporta as dimensões do conhecimento profissional, propostas por Shulman (2005), que se tornam no presente estudo as próprias categorias (conhecimento de conteúdo; conhecimento do curriculum; conhecimento pedagógico geral; conhecimento pedagógico de conteúdo; conhecimento dos contextos; conhecimento do aprendente e das suas características; conhecimento dos objetivos, fins e valores educacionais) deste domínio. Optámos por não incluir o conhecimento de si próprio com que Elbaz enriqueceu a proposta de Shulman e esta escolha deveu-se ao facto de considerarmos que poderia sobrepor-se ao segundo domínio que apresentaremos mais à

frente. Como já referimos ao longo deste estudo empírico, os docentes recorrem a diversos tipos de conhecimento no seu dia-a-dia e a forma como os utilizam no aqui e agora da sua sala de aula é que torna a profissão docente única e distinta das demais.

1.Dimensões do conhecimento profissional	
Categorias	Descrição – unidades de registo que remetem para o conhecimento de:
Conhecimento de conteúdo	- conteúdos referentes às áreas das OCEPE.
Conhecimento do curriculum	- projeto curricular do grupo - áreas das OCEPE - documentos orientadores do curriculum.
Conhecimento pedagógico geral	- organização da sala; - estratégias; - planificações.
Conhecimento pedagógico de conteúdo	- estratégias de ensino-aprendizagem; - atividades didáticas.
Conhecimento dos contextos	- meio; - agrupamento e do seu projeto curricular; - geral do grupo; - nível socioeconómico das famílias, das profissões dos pais.
Conhecimento do aprendente e das suas características	- características individuais das crianças (interesses, necessidades ao nível de desenvolvimento)
Conhecimento dos objetivos, fins e valores educacionais	- finalidades da educação pré-escolar; - noções relativas à igualdade de oportunidades, equidade, justiça.

Tabela 9: Domínio 1 e respetivas categorias

O segundo domínio, Competências (auto)supervisivas ou autoscopia, integra a observação e a reflexão, duas componentes essenciais, no nosso entender, a qualquer

profissional da educação. Como foi já exposto anteriormente, a (auto)observação é crucial ao nosso conhecimento, pois é através dela que vamos conseguir perceber os aspetos a necessitarem de serem melhorados; já sem a reflexão, a (auto)observação deixa de ter sentido, pois é através da consciencialização da nossa prática que vamos melhorar enquanto docentes, re(des)construindo os nossos conhecimentos e, logo, o processo de ensino e aprendizagem dos nossos educandos.

2. Competências (auto)supervisivas ou autoscopia	
Categorias	Descrição – unidades de registo que remetem para o conhecimento de:
Observação	<ul style="list-style-type: none"> - auto-observação; - hetero-observação.
Reflexão/ questionamento (individual e com “amigo crítico”)	<ul style="list-style-type: none"> - sentimentos face à profissão e à relação emocional com a mesma; as suas características (pontos fortes e pontos fracos); - sentimentos ligados ao percurso e às experiências profissionais; - consciência do professor como aprendiz (consciência de que se encontra em constante re/(des)construção); - possibilidades de melhorar enquanto docente (através da articulação teoria/prática, do trabalho colaborativo, do autoquestionamento e da reflexão e da análise das práticas) - dilemas; - confronto com a prática.

Tabela 10: Domínio 2 e respetivas categorias

Apresentadas as categorias, procederemos, no próximo ponto, à análise propriamente dita dos dados, acreditando que as categorias construídas nos permitem estabelecer uma ligação coerente entre teoria e dados recolhidos no sentido de podermos construir conhecimento acerca de como poderá a auto-supervisão contribuir para o conhecimento profissional de uma educadora de infância.

4.3. Análise e interpretação dos dados

No presente ponto, procuramos apresentar a análise dos dados recolhidos em diferentes momentos do presente estudo. Pretendemos, assim, como já referimos anteriormente, construir conhecimento acerca da evolução das representações de uma educadora de infância, tentando através de um processo auto-supervisivo perceber como (re/des)constrói o seu conhecimento profissional. Dessa forma os instrumentos de recolha de dados por nós utilizados foram construídos com vista a uma análise dos discursos dos sujeitos em estudo, numa perspectiva de colaboração entre duas educadoras de infância.

4.3.1. Iniciamos a análise de dados com a categoria *conhecimento de conteúdo* onde nos parece importante referir que a educadora demonstra nos excertos analisados, tendo em conta os dados recolhidos, dominar os conteúdos previstos nas OCEPE, no *Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância*⁷ onde é referido “Planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares”, entre outros. Tal é possível de se verificar pela construção de conhecimentos por parte das crianças em várias áreas, como explica, as

“ (...) crianças que foram referindo conceitos da área da expressão musical, da expressão dramática ou mesmo do conhecimento do mundo associados à temática que tem vindo a desenvolver-se” (1ª reflexão sobre a ação).

O mesmo podemos verificar nas produções das próprias crianças quando a educadora as questiona sobre o trabalho desenvolvido nas últimas semanas,

“Ana: do compositor” (referência 265 da 1ª vídeo-gravação)

“Ariana: Chopin” (referência 267 da 1ª vídeo-gravação)

“Aurora: a Sarah Afonso” (referência 146 da 2ª vídeo-gravação)

“ António: o casamento na aldeia” (referência 148 da 2ª vídeo-gravação).

Tal é também passível de se averiguar quando escreve:

⁷ Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto

“A educadora demonstrou um bom domínio dos conteúdos abordados (demonstrando conhecer diferentes pintores e suas obras, compositores e suas peças ...) na sessão, (...) música e pintura – simultaneamente com o conhecimento do mundo através do mapa mundo existente na sala, onde as crianças puderam ver os países de origem dos artistas referidos e respetivas bandeiras” (grelha da 1ª sessão de vídeo-gravação, educadora).

A planificação transversal das atividades é ainda referida pelo “amigo crítico” que redige:

“ a atividade foi explicada de forma articulada com os conteúdos já trabalhados anteriormente em relação ao domínio das expressões plástica, musical e motora” (grelha da 2ª sessão de vídeo-gravação, AC).

É possível também verificar o domínio desta profissional da área da matemática quando escreve:

“parece-me importante que realizem contagens já que através delas as crianças fazem correspondências termo a termo, compreendem que a contagem não depende da ordem e que não podem perder ou repetir nenhum objeto (neste caso colega). Permite-me ainda desenvolver no grupo as relações numéricas através das contagens por sexo e mesmo de operações quando lhes solicito que descubram quantos elementos faltam ao grupo menor para igualar o maior” (2ª reflexão sobre a ação).

Percebe-se, pelas suas palavras, o seu conhecimento na área da matemática. A educadora promove este tipo de atividade já que “através da criação de oportunidades em que se torne fundamental a contagem de objectos é que a criança vai sentindo a necessidade de conhecer os termos da contagem oral e de relacionar os números” (Ministério da Educação, 2009, p. 17). Constatamos que o mesmo acontece relativamente à expressão musical quando o “amigo crítico” indica

“sabem muito bem o que é música clássica/eles utilizam o termo direitinho” (1ª reflexão conjunta).

4.3.2. Quanto à categoria *conhecimento do currículo*, é evidenciado pela educadora as orientações que os agrupamentos (onde tem exercido funções) fazem no sentido de standardizar os diferentes níveis de educação, aspeto que partilha com o “amigo crítico”, nomeadamente quando diz

“somos canalizadas a funcionar um bocadinho/como os outros níveis de educação (...) estão-me sempre a exigir que eu adapte” (2ª reflexão conjunta).

Ou quando refere

“ (...) somos sempre nós que temos de nos adaptar aos outros níveis de ensino” (2ª reflexão conjunta).

Podemos dizer que esta profissional demonstra também conhecimento reflexivo sobre o currículo pois indica

“o que te dão para avaliar uma criança não te diz se ele está no 1º ano no jardim se no 3º não é?/o documento é o mesmo” (2ª reflexão conjunta).

Outro aspeto que nos parece importante mencionar é o facto destes profissionais da educação poderem ser (co)construtores do currículo indo ao encontro da ideia preconizada por Alarcão (2001) e Roldão (1999) e que é referida pela educadora

“do currículo ainda vamos sendo nós” (2ª reflexão conjunta).

Verificamos que do 1º ciclo de investigação-ação para o 2º, as reflexões se tornam mais abrangentes em termos de “currículo” para a educação pré-escolar, corroborando-se um sentimento comum às participantes quanto às especificidades deste nível de ensino, como o “amigo crítico” indica

“o facto de um miúdo não conhecer lá o abecedário/maiúsculo ou minúsculo ou seja lá o que for/não tem/ahm/isso pode/pode/não ter influência nenhuma na aquisição da leitura/no mecanismo da leitura” (2ª reflexão conjunta).

Através do diálogo entre as educadoras, é visível a perceção que possuem quanto às dificuldades sentidas pelas crianças na passagem de um nível de ensino para o outro.

Um outro aspeto que nos parece importante mencionar tem a ver com a avaliação neste nível de ensino que no entender do “amigo crítico”

“até porque as orientações curriculares (...) dizem que é [avaliação] formativa” (2ª reflexão conjunta).

Mas que em muitos casos é concretizada de outra forma como indica a educadora:

“mas tenho sempre que fazer a avaliação/porque ela depois tem que sair em gráfico (...) fazer a estatística//portanto tenho que ir verificar quantos em aquisição tenho em cada um dos domínios” (2ª reflexão conjunta).

No entender das participantes, constata-se a existência de um hiato entre as orientações ministeriais e as que são estabelecidas ao nível dos agrupamentos.

4.3.3. A categoria *conhecimento pedagógico geral*, onde são abordados aspetos como planificações, estratégias e a organização da sala, mostra como foi impulsionada a mudança de alguns aspetos da prática da participante deste estudo. Isto porque o “amigo crítico” refere mais do que uma vez a dificuldade que a colega demonstra na gestão do tempo

“ficam à espera e acabam por ficar mais impacientes percebes?/torna-te o grupo mais barulhento ou mais mexido pelo facto de estarem muito tempo na mesma atividade” (1ª reflexão conjunta).

O “amigo crítico” fornece mesmo sugestões alternativas possíveis de serem utilizadas pela educadora

“intercalar/percebes?/em vez de fazer a mesma coisa todos os dias/porque não fazer num dia fazer a contagem dos meninos e das meninas” (1ª reflexão conjunta).

Esta indicação foi aceite e colocada em prática, na semana seguinte pela educadora facto que refere ao “amigo crítico”

“ (...) e como a gestão do tempo foi o/a/o aspeto que tu mais referiste da outra vez/eu queria minimizar o tempo de espera” (2ª reflexão conjunta).

Constatamos, por parte da educadora, uma grande preocupação com a planificação que conjuntamente com a organização e avaliação do ambiente educativo é essencial no desenvolvimento do currículo. Este aspeto é mesmo referido por si ao escrever:

“O momento de planificar as atividades a desenvolver implica desde logo também um momento reflexivo” (2ª reflexão sobre a ação).

Mas também quando comenta com a colega,

“ (...) uma das coisas que nós temos que fazer é precisamente tentar/organizar os recursos que temos em função/daquilo que pretendemos/ahm/proporcionar aos miúdos” (2ª reflexão conjunta).

4.3.4. Relativamente ao *conhecimento pedagógico de conteúdo* é como sabemos o conhecimento específico do educador/professor, o que o distingue de outros profissionais. Como refere Roldão (2009), “aprender é um processo complexo e interactivo [em] que se torna necessário um *profissional de ensino* – o professor” (p. 47) para que o aprendiz realize uma aprendizagem ativa e significativa. Procuramos assim, perceber as estratégias que a educadora, conjuntamente com o “amigo crítico”, referiram como bem-sucedidas ou a modificar do 1º para o 2º ciclo de investigação-ação.

Assim, como primeira estratégia, verificamos que a educadora apresenta um cuidado especial em concretizar a articulação entre as diferentes áreas das OCEPE, aliás como a própria escreve

“A articulação, com as diversas atividades desenvolvidas anteriormente, foi concretizada pelas crianças que foram referindo conceitos” (1ª reflexão crítica).

Compreende-se a importância que atribui ao planeamento do seu trabalho e como através dele reflete e procura as melhores estratégias a utilizar no seu contexto quotidiano de trabalho.

Como segunda estratégia a assinalar, podemos referir que esta profissional da educação concretiza o aproveitamento das respostas das crianças para o encadeamento de atividades, como indica o “amigo crítico”:

“Portanto depois pegaste muito bem no que já estava a/a/no que já tinhas dado” (1ª reflexão conjunta).

O aproveitamento pedagógico-didático das intervenções das crianças verifica-se também quando a educadora recorre às crianças para que verbalizem o que julgavam que ia acontecer quando juntassem o branco com o preto ou o que iria acontecer quando misturassem as duas cores isto é, a sua hipótese. Aliás, essas intervenções das crianças vão desencadear uma nova estratégia pois promovem a ativação do conhecimento prévio recorrendo às atividades já realizadas, ou seja, levando-as a identificar as expectativas (as suas conceções, o que pensam antes de realizarem a atividade) e posterior confrontação com o que aconteceu (após a experiência) como refere o “amigo crítico”,

“fizeste muito bem portanto primeiro perguntar qual era/ahm/qual era...a ideia que eles tinham” (1ª reflexão conjunta).

Desta forma a educadora tornar-se uma mediadora pedagógica e proporcionadora de descobertas por parte das crianças num processo em que estas são valorizadas nos seus saberes e capacidades.

Como terceira estratégia a educadora demonstra o cuidado que tem em preparar a sua prática e que reflete sobre os constrangimentos, os recursos e materiais de que vai necessitar para desenvolver o seu trabalho, embora tenha noção de que não lhe é possível ter tudo atempadamente pronto, como indica

“planificações tentamos/para minimizar esses tempos/organizar logo os recursos” (2ª reflexão conjunta).

Verificamos desta forma uma mudança da prática educativa desta profissional do 1º ciclo de investigação-ação para o 2º ciclo, induzida pela confrontação de ideias entre as duas educadoras decorrentes da observação das vídeo-gravações e pelo “par de olhos” extra que o “amigo crítico” fornece durante este processo.

Nesta categoria é também possível verificar a imprevisibilidade que marca o processo de ensino aprendizagem através da preocupação com a organização como a educadora refere

“nós nunca podemos/ahm/preparar tudo não é?” (2ª reflexão conjunta).

Ou quando na mesma reflexão menciona,

“na altura não me pareceu que fosse a melhor opção/acho que ia acabar por ser muito tempo e/e a vantagem não me pareceu que fosse/hum/hum/suficientemente grande (...) mas pronto/ahm/nós temos que decidir na altura” (2ª reflexão conjunta).

Assume assim a imprevisibilidade mas também o aproveitamento pedagógico-didático de ocorrências que surgem diariamente como o facto de ter crianças que chegam mais tarde e integram atividades que já estão a decorrer obrigando-a a encontrar soluções alternativas (que apresentaremos na categoria seguinte), aspetos inerentes à dinâmica da sala de atividades.

Como quarta estratégia, podemos referir que esta profissional tem também o cuidado de alargar o conhecimento das crianças para além do curricularmente previsto,

como é possível verificar quando recorre às teclas do piano, para proporcionar não só um conhecimento direto sobre as cores mas também um conhecimento artístico através da audição de peças para esse instrumento e da apresentação de diferentes compositores, o que leva o “amigo crítico” a referir,

“fiquei muito admirada porque alguns estavam ali a falar no/no “Amanhecer”” (1ª reflexão conjunta).

Uma nova estratégia surge da matemática, uma das áreas que a educadora trabalha diariamente e que leva o “amigo crítico”, a mencionar,

“mas depois percebi que fizeste muito bem/portanto ao colocares a par não é?/eles ficaram perfeitamente a perceber que faltava ou que estariam meninos sem par” (1ª reflexão conjunta).

O “amigo crítico” indica desta forma que concorda com a opção efetuada pela colega que utiliza, como estratégia didática, as batas das crianças como ponto de partida para diversas atividades matemáticas (contagens, formação de conjuntos, comparação de conjuntos, recolha de dados e construção de gráficos, noção de conjunto vazio, conceitos de maior, menor e igual, identificação da cor ...). Verificamos também o recurso a operações concretas para promover as aprendizagens, já que as crianças aprendem com o corpo, movimentando-se, experienciando, e pela concretização dos conteúdos que a educadora desencadeia, recorrendo a objetos e práticas do quotidiano das crianças. Porém, só no momento da 2ª reflexão conjunta a educadora faz referência explícita à forma como ultrapassa situações inesperadas, consciencializando o modo como as resolve no momento, no aqui e agora da dinâmica da sala de atividades,

“e aquela questão de tapar o menino que tinha vindo depois?” (2ª reflexão conjunta)

Indicando que tinha deliberadamente tapado aquela criança pois ela não tinha estado presente no momento em que o colega tinha contado os rapazes presentes, o que iria enviar a formação dos pares. A educadora tem assim o cuidado de concretizar as atividades que promove (levando as crianças a formarem pares de rapazes – raparigas e assim a perceberem quem estaria sem par), partindo das vivências das crianças, e levando-as a experimentarem para melhor integrarem os novos conhecimentos, ou como referimos anteriormente, constatamos o recurso a operações concretas como forma de promover as

aprendizagens. Esse domínio pedagógico dos conteúdos é indicado pelo “amigo crítico” quando menciona,

“todo o registo/a contagem o registo e o que ele fizera eu/eu concordo estás a perceber? está/está bem feito” (1ª reflexão conjunta),

indicando que a forma como a educadora concretiza a sua prática, no caso relativamente à matemática, permite ao grupo a integração de novos saberes. Tal é corroborado quando refere

“nota-se que o miúdo domina perfeitamente porque ele estava a fazer o gráfico e sabia perfeitamente o que estava a fazer” (1ª reflexão conjunta).

Podemos constatar que esta profissional da educação tem o cuidado de concretizar a construção dos gráficos a partir de aspetos concretos (no caso a cor das batas das crianças) pois “devem-se valorizar os gráficos construídos pelas crianças” (Ministério da Educação, 2009, p. 72) para que o pensamento se tornem progressivamente mais abstrato.

Como sexta estratégia, já no âmbito da linguagem, verifica-se que a forma como a educadora planifica o seu trabalho permite também às crianças o desenvolvimento linguístico, tal como é referido no *Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância*, onde podemos ler “Promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos”⁸. Tal é visível pela sua preocupação com a utilização de um vocabulário adequado e rigoroso, como refere o “amigo crítico” quando indica

“nós utilizamos o vocabulário certo os miúdos também utilizam sabem muito bem o que é Chopin” (1ª reflexão conjunta).

Outra estratégia usada pela educadora passa pelo enriquecimento do capital lexical das crianças, tal como a própria menciona,

“vai enriquecendo o vocabulário (...) termos/vocabulário correto (...) e depois utilizam” (1ª reflexão conjunta),

⁸ Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto

promovendo desta forma um conhecimento passivo e ativo do vocabulário por parte das crianças.

O recurso à divisão silábica surge como nona estratégia utilizada pela educadora, com o intuito de desenvolver a consciência fonológica, entendida como “a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral” (Ministério da Educação, 2007, p. 8). Da mesma forma nos documentos que orientam a educação pré-escolar a consciência fonológica é referida considerando-se que em termos desenvolvimentais “a sensibilidade fonológica evolui no sentido da apreensão de segmentos fonológicos sucessivamente mais pequenos” (Ministério da Educação, 2008, p. 49) ou seja, inicia-se com a consciência silábica e vai concluir-se com o fonema. É ainda importante referir que este tipo de atividades permite às crianças uma perceção da linguagem articulada. A educadora indica, referindo à colega uma atividade promotora de uma consciência fonológica.

“fazemos a divisão silábica dos nomes e/ahm/Artur/Ar tur e ele tem duas silabas e exatamente é um dissílabo tem duas sílabas e depois vem o Alberto/ Al ber to/tem três sílabas muito bem é um trissílabo e fica e há miúdos que depois já me dizem com o tempo lá foi um trissílabo/porque eles próprios se apropriam” (1ª reflexão conjunta),

Verificamos, desta forma, um exemplo do desenvolvimento da literacia emergente isto é, a educação pré-escolar aparece aqui como espaço de preparação das aquisições necessárias para uma boa aprendizagem da leitura e da escrita.

A linguagem é também abordada quando as colegas dialogam sobre os critérios de avaliação que o agrupamento da educadora definiu, para a linguagem oral e abordagem à escrita, levando o “amigo crítico” a referir

“exatamente/a riqueza da oferta [linguística] que tu fazes” (2ª reflexão conjunta),

como suporte para as aquisições consideraas essenciais para este nível de educação. Julgamos possível dizer que o ambiente e o material disponibilizados pela educadora foram concebidos em função do currículo que pretendia desenvolver, proporcionando experiências educativas integradas e diversificadas.

Houve contudo estratégias utilizadas pela educadora que após observação crítica e reflexão com o “amigo crítico” foram alteradas. Assim, no 1º ciclo de investigação-ação, o “amigo crítico” referiu

“eu acho que tu demoras muito tempo” (1ª reflexão conjunta)

explicitando que a educadora tinha demorado demasiado tempo na primeira atividade dedicada à matemática (contagem das batatas). A educadora procurou, então, no 2º ciclo ter essa indicação em consideração e alterou a estratégia como a própria refere

“passei a fazer intercalado como tu sugeriste” (2ª reflexão conjunta),

promovendo transformações na sua prática educativa em função da observação e reflexão efetuadas e apoiadas pelo “amigo crítico”.

É ainda de salientar a importância do “amigo crítico” que enriquece a reflexão e que ajuda a educadora a reconstruir o seu conhecimento profissional, sobretudo ao nível do conhecimento pedagógico de conteúdo, pois frequentemente sugere diferentes estratégias de ensino e aprendizagem tais como,

“ou tens que pôr mais alto para todos poderem ver (...) ou até ser ele/estás a perceber? ele virado para os colegas” (1ª reflexão conjunta).

Esta sugestão didática leva a educadora a acrescentar ainda uma nova possibilidade,

“posso até afixar com um piónés para todos verem” (1ª reflexão conjunta),

evidenciando que “conversar” sobre as situações faz surgir novas estratégias, tal como referimos no nosso referencial teórico, ao referirmos Schön.

O “amigo crítico” propõe também uma estratégia promotora de descobertas por parte das crianças,

“E experimentavas mesmo pôr um bocadinho de preto e agora vou pôr só um bocadinho de branco e se puser mais um bocadinho” (1ª reflexão conjunta)

em que o questionamento ao grupo surge como guia na orientação das descobertas das crianças. Ou quando aconselha a realização da escolha das cores e a concretização das hipóteses por parte das crianças numa só atividade, já que no seu entender

“ (...) poderias ter ganhos em termos de/em termos de/para os miúdos na escolha” (2ª reflexão conjunta).

Não nos foi contudo possível verificar alterações do 1º para o 2º ciclo relativas a estas indicações.

Estas como outras sugestões dialogadas entre as educadoras demonstram, quanto a nós, e reforçam mesmo, a importância da partilha do conhecimento profissional, o que é demonstrado pela educadora quando diz

“é uma ideia engraçada/não me lembrei” (1ª reflexão conjunta),

assumindo uma nova estratégia que poderá utilizar futuramente.

4.3.5. Quanto à categoria *conhecimento dos contextos*, podemos verificar que no 1º ciclo de investigação-ação a educadora, pelo facto de conhecer algumas das crianças do grupo há mais tempo, recorre a elas e ao conhecimento que tem desse subgrupo para planear e desenvolver as suas atividades, como aliás escreve

“Vejamos por exemplo o facto de conhecer algumas das crianças do grupo há mais de um ano, tenho plena consciência do seu contributo no processo de crescimento dos restantes elementos. Sei que algumas dessas crianças serão sempre a locomotiva deste comboio e como tal só as utilizo em último recurso” (1ª reflexão sobre a ação).

A educadora indica mesmo que utiliza esse conhecimento na sua prática quotidiana,

“fui salteando para os outros que precisam que eu sei que precisam mais” (1ª reflexão conjunta),

demonstrando assim que o conhecimento do grupo é um fator que tem em consideração no planeamento e desenvolvimento do seu trabalho.

Por sua vez, no 2º ciclo, a sua reflexão vai no sentido dos constrangimentos que sente relativamente aos agrupamentos onde tem exercido funções nos últimos anos (já que é uma docente de quadro de zona pedagógica) como redigiu

“Desde que os estabelecimentos de ensino se foram agrupando, as exigências cresceram no sentido de este nível de ensino se identificar com os restantes” (2ª reflexão sobre a ação).

Refere mesmo que a pressão (como menciona o “amigo crítico”) que sente das unidades orgânicas de educação têm alterado a sua forma de trabalhar.

A educadora menciona ainda que a juntar à heterogeneidade do grupo (que tem crianças de 3, 4 e 5 anos), a circunstância de haver diferentes opções religiosas acarreta inconvenientes

“nunca tinha tido tantos miúdos de outras religiões (...) traz constrangimentos” (2ª reflexão conjunta)

associada ao facto de ter crianças de grupos socioeconómicos muito distintos, como indica

“tenho filhos de doutorandos/pessoas que viajam/miúdos que já foram aos Açores e foram/à/à Disneylândia e não sei mais o quê e tenho miúdos que nunca saíram da terra” (2ª reflexão conjunta)

são também aspetos que influenciam quer a planificação quer a concretização das suas opções educativas e que procura ter em conta todas essas condicionantes no seu dia-a-dia.

4.3.6. No que diz respeito ao *conhecimento do aprendente e das suas características*, podemos referir que a educadora procura estar atenta às necessidades individuais dos elementos que compõe o grupo. Tal é possível de verificar quando escreve que a conclusão da atividade (as diferentes gradações de cinzento dependem da quantidade de branco), através da verbalização por parte das crianças

“só se concretizou quando recorri à Adelina” (1ª reflexão sobre a ação).

Esta foi a última criança a quem recorreu uma vez que já sabia que esta criança lhe responderia de forma correta.

O facto de conhecer as características individuais das crianças leva a educadora a mencionar

“se é um miúdo que precisa de mais tempo para fazer a aquisição então vou mantendo o mesmo miúdo ” (1ª reflexão conjunta).

Por esse motivo mantém a criança, ao longo da semana, na mesma atividade, a interpretar o gráfico que elaborou, ou quando indica

“com miúdos que ainda não conseguem distinguir as cores/ahm/fazer a relação da cor/ahm/é/é ainda complicado/é/por exemplo há miúdos/o Abraão e assim eu peço para se

levantarem as batas de cor azul se ele traz bata de cor azul ele fica à espera que eu olhe para ele saber se é para ele se levantar se não...” (1ª reflexão conjunta)

Na transcrição efetuada refere-se ao caso específico de uma criança de três anos, que por vezes ainda confunde as cores. Esse conhecimento individualizado é também demonstrado quando refere

“ (...) aquela minha menina Ângela/o maior prazer dela agora é copiar todas as palavras que tem na sala” (2ª reflexão conjunta),

especificando uma menina que demonstra prazer em copiar as palavras que encontra. O conhecimento individualizado das crianças permite à educadora (co)construir o seu currículo em função das necessidades e interesses das crianças. O mesmo é também mencionado na 1ª reflexão sobre a ação ao indicar as crianças em que se apoia para desenvolver as atividades que planeia, utilizando o conhecimento individual que tem delas e a forma como o rentabiliza em prol do grupo e em prol das próprias crianças.

4.3.7. Relativamente à categoria *conhecimento dos objetivos, fins e valores educacionais*, a educadora demonstra com alguma frequência o cuidado e a preocupação que procura ter em proporcionar as mesmas oportunidades a todos os elementos que compõem o grupo. Porém, reconhece que o facto de conhecer individualmente as crianças a leva a fazer opções como indica

“são sempre as últimas a serem questionadas, a intervirem, a participarem” (1ª reflexão sobre a ação),

referindo-se às crianças que conhece do ano anterior e que por esse motivo já sabe, previamente, o conhecimento que possuem sobre o tema abordado. Ou quando indica ao “amigo crítico”,

“não lhes damos oportunidade/pois já sabemos de antemão que eles conseguem lá chegar e então vamos arrastando/e vamos arrastando e vão ficando...” (1ª reflexão conjunta),

explicitando que o facto de conhecer o grupo a leva, em algumas situações, a não facultar as mesmas oportunidades a todas as crianças. Esta questão faz com que a educadora se questione sobre a sua imparcialidade,

“Terei capacidade para tratar todas as crianças da mesma forma, dando-lhes as mesmas oportunidades?” (1ª reflexão sobre a ação).

Aliás, quando o “amigo crítico” sugere que a educadora poderia ter escolhido apenas algumas crianças para apresentarem o resultado a que tinham chegado, a docente menciona

“há sempre aquela coisa de nós darmos a mesma oportunidade a todos” (2ª reflexão conjunta),

demonstrando a dificuldade que sente em selecionar crianças específicas para realizarem a apresentação ou intervirem.

Como é possível verificar, a educadora questiona-se, sobre a sua função como educadora mas interroga-se também sobre as finalidades da educação pré-escolar, nomeadamente quando refere

“porque aquilo que nós defendemos e aquilo que está em termos de orientações curriculares mas aquilo que neste momento/aparece nos agrupamentos que é exigido/à saída do pré escolar/começa a ser bastante diferente” (2ª reflexão conjunta).

Esta profissional da educação demonstra assim a dificuldade que por vezes sente em responder de forma assertiva às orientações do Ministério da Educação o que leva o “amigo crítico” a mencionar

”neste momento/a preocupação/a principal preocupação não é/se/há ou não a criação de condições para que os meninos aprendam em contexto de jardim de infância/mas/se aquelas ou aquilo que eles aprendem é significativo ou não” (2ª reflexão conjunta).

Verificamos desta forma que o “amigo crítico” apoia a ideia de que nem sempre é fácil colocar em prática as finalidades explícitas deste nível de educação uma vez que não há uniformidade entre as orientações curriculares e as que são estabelecidas pelos agrupamentos.

4.3.8. Na categoria *observação* a educadora refere a subjetividade, para a qual alerta Vieira (2006) e à qual fizemos referência no nosso referencial teórico, inerente à auto-observação, e indica que sem a colaboração da colega,

“não teria conseguido aperceber-me das questões que me levantou” (2ª reflexão sobre a ação).

Posteriormente assume, por exemplo, que não se tinha apercebido da posição da criança (de frente para o adulto mas de costas para alguns colegas), quando o “amigo crítico” refere

“mas tu viste a posição em que estavas?/tu e o miúdo?//a posição em que estavas/ele estava virado para ti/estavas com o gráfico e ele estava virado para ti não era?” (1ª reflexão conjunta),

indicando a pertinência da observação da colega mas também a necessidade de concretizar alterações na sua prática educativa. Constatamos, por estes exemplos que o “amigo crítico” assume funções supervisivas neste processo de auto mas também de hétero-observação.

Ao analisar a segunda vídeo-gravação, a educadora apercebe-se e menciona o facto de não ter em tempo útil orientado a criança que entretanto chegara à sala pois, como a própria diz

“Na altura não tive noção desse tempo por estar tão absorvida a apoiar o grupo nas suas constantes solicitações” (2ª reflexão sobre a ação).

Apresenta, desta forma, algumas limitações inerentes ao processo de auto-observação. Pelos exemplos apresentados, fica patente a importância que a auto-observação e a hétero-observação, no presente caso mediada pelo olhar do “amigo crítico”, podem ter no conhecimento profissional e mesmo no desenvolvimento docente.

4.3.9. Relativamente à categoria *reflexão/questionamento*, a educadora ao longo das suas reflexões expressa alguns dilemas emergentes da sua (reflexão sobre a) prática, como quando redige

“Deveria ter interrompido a atividade para irem lavar as mãos e voltado a ela posteriormente? O tempo demorado neste processo (a escola possui apenas dois lavatórios) iria dispersar ainda mais o grupo? Poderia ter levado toalhetes para limparem as mãos e assim o tempo era encurtado?” (1ª reflexão sobre a ação)

É desta forma possível verificar que após a visualização da vídeo-gravação se questiona sobre as estratégias – gestão do tempo, organização do desenrolar da atividade, recursos escolhidos - que elegeu para a concretização da prática educativa e a pertinência das suas opções, procurando justificá-las. A educadora refere também,

“tanto uma coisa como a outra...trazem inconvenientes” (1ª reflexão conjunta),

Quando, conjuntamente com o “amigo crítico”, dialogam sobre a necessidade de dar tempo às crianças para participarem e comentarem as atividades que desenvolvem.

Podemos verificar que o “amigo crítico” orienta a reflexão de confronto entre o resultado da prática e o papel da teoria a enformar a prática quando a educadora indica

“é precisamente o tempo (...) foi uma coisa que me ficou sempre e então/eu se calhar/se calhar também faço tempo a mais” (1ª reflexão conjunta),

referindo-se a um estudo de Reis (2011) que aborda precisamente o tempo dado pelos docentes para que os alunos respondam e que levou o “amigo crítico” a responder

“exato pois é isso é que nós/porque se tu/ahm/três segundos é pouco tempo mas se tu deres muito tempo crias ali um vazio que aquilo te provoca logo a dispersão” (1ª reflexão conjunta).

O “amigo crítico” promove, desta forma, a reflexão sobre as dinâmicas da participação e da mediação da interação pelo educador. Verificamos ainda uma reflexão conjunta sobre as estratégias de gestão das participações, quando o “amigo crítico” menciona

“para não criar aquela situação de não/de não participação (...) e fizeste bem como não responde logo nos primeiros segundos ou...que tu perguntas passas ao outro e depois regressas lá outra vez” (1ª reflexão conjunta).

Já posteriormente, a docente refere

“Perguntei-me então o que faria o grupo que não estivesse na atividade? Preparava outra atividade para eles? Iria deixá-los brincar?” (2ª reflexão sobre a ação),

demonstrando que mesmo durante a planificação do seu trabalho se depara com questões sobre a melhor estratégia a utilizar, refletindo na ação sobre prós e contras e sobre o resultado das possíveis opções didáticas que tomou. Ainda nessa sua produção escreve

“Foi esta gestão [da atividade] conseguida? (...) Poderia ter feito desaparecer esses momentos de espera? Talvez a colega me sugira outras estratégias que não consegui encontrar” (2ª reflexão sobre a ação).

Torna-se assim possível verificar, por um lado, a reflexão sobre a avaliação da atividade e, por outro, a dificuldade com que se confronta no seu dia a dia e como a presença do “amigo crítico” pode ajudar a melhorar a prática educativa pelo acrescentar de

um olhar, de uma (super)visão diferente na procura de novas soluções para situações problemáticas decorrentes da prática. Verificamos, tal como é referido por Nóvoa (1992), a importância da troca de experiências e a partilha de saberes neste processo construtivo.

Outro dos seus dilemas provém da confrontação com a prática, como escreve

“nós estamos a entrar num sistema em que começa a ser cada vez mais escolarizado a educação pré-escolar não é?/e/a pressão é muito grande/para que os miúdos façam determinado tipo de aquisições à saída do pré-escolar” (2ª reflexão conjunta).

A educadora demonstra capacidade crítica e questiona-se mesmo a sobre sua função como educadora e o que, no seu entender, deve ser a papel do educador de infância, por um lado, e o que é esperado superiormente para este nível de educação, por outro, o que a leva a refletir sobre o seu percurso profissional,

“Ao longo dos vinte anos de docência que possuo fui transformando as minhas práticas educativas e verifico que se têm tornado progressivamente mais escolarizadoras” (2ª reflexão sobre a ação).

E, na tentativa de encontrar respostas, procurando compreender a mudança que visualiza na sua prática, refere não só as alterações introduzidas pelo processo de agrupamento das escolas mas também o facto das exigências educativas e burocráticas terem vindo a aumentar nos últimos anos.

Esta profissional da educação escreve

“Este momento de reflexão (...) surge como uma oportunidade de reflexão sobre a minha atividade pedagógica ao longo de duas décadas” (2ª reflexão sobre a ação),

evidenciando o significado que atribui a este autoestudo e como através dele pretende melhorar a sua prática.

A docente demonstra ao longo da investigação que procura novas alternativas didáticas para melhorar a sua atuação pedagógica através do processo autoscópico e recorrendo ao “amigo crítico” quando, por exemplo, este lhe chama a atenção para a posição em que a criança estava a apresentar o seu trabalho aos colegas e menciona

“tou/tou/é/é em termos de posição tenho que alterar” (1ª reflexão conjunta).

O mesmo é possível verificar quando refere

“Considero mesmo que ainda não estou capaz de o realizar sozinha [auto-observação] mas acredito que progressivamente poderei emancipar-me se continuar a ter uma postura indagatória quanto à minha prática” (2ª reflexão sobre a ação).

Verifica-se assim que se percebe como aprendente, ou seja, como interveniente num processo em que a aprendizagem é constante e em que a auto-observação lhe permite a confrontação com a reestruturação da sua prática pedagógica, através de um processo de autoconhecimento constante.

Tal como já mencionámos no nosso referencial teórico, Schön refere que “conversar” com a situação problemática pode ajudar no processo de reconstrução dos problemas e, a partir daí, o profissional pode encontrar soluções, novas alternativas. É o que verificamos quando a educadora diz

“é o que eu faço/nós fazemos as coisas mas como não/conversamos sobre elas” (2ª reflexão conjunta).

Fica aqui patente a importância de “falar sobre as coisas” ou seja, a verbalização leva à consciencialização das práticas, impulsionando a reflexão sobre elas, avaliando-as.

Surge-nos no presente autoestudo para além da reflexão na ação, a reflexão na interação, forma especializada de reflexão na ação, visível quando a educadora refere

“movimento que/que fizeram é locomotor ou não locomotor//e outras coisas desse género/quer dizer/é/é/é tão/chega-se a pormenores que às vezes nos deixam assim um bocado//ahm//afinal sou educadora ou não sou educadora?” (2ª reflexão conjunta)

Identifica-se assim uma reflexão não só sobre a função do educador mas também sobre o próprio conceito de educar.

O trabalho colaborativo e a subsequente análise e reflexão que daí advém são também visíveis quando o “amigo crítico” menciona

“esta reflexão sobre as tuas aulas/nós estamos a fazer uma reflexão sobre o processo/a forma como tu organizaste/a forma como tu/criaste condições” (2ª reflexão conjunta),

e a educadora refere

“ (...) eu depois comecei a pensar assim/mas eu faço matemática sistematicamente porque?” (2ª reflexão conjunta).

Verificamos a importância do “amigo crítico” que encoraja e ajuda a educadora a dar-se conta das suas rotinas e a questionar as suas práticas, levando a um enriquecimento do conhecimento profissional que, em última instância, produzirá alterações e melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Através da análise efectuada, podemos verificar que no 1º ciclo de investigação-ação a educadora formula diversos dilemas e que o “amigo crítico” assume uma função de orientador da reflexão, estimulando pelo confronto a consciencialização das práticas da colega. Essa orientação promoveu, já no 2º ciclo, o questionamento de rotinas e práticas por parte da educadora, levando-a a alterar algumas dessas práticas. Fica também patente a importância que esta profissional da educação atribui ao presente auto-estudo, como forma de se autoconhecer, levando ao desencadear de um conjunto de reflexões sobre a planificação, a avaliação das práticas e que desembocaram no autoquestionamento sobre o seu papel como educadora. Julgamos que é ainda visível a forma como o conhecimento profissional é construído na interação entre as duas educadoras de infância.

Através da análise dos dados parece-nos possível verificar que a educadora, numa fase inicial (1ª reflexão crítica que faz sobre o seu trabalho), se encontra essencialmente centrada em aspetos relacionais, atitudinais e comportamentais da sua ação. Recorrendo às dimensões da reflexão de Vieira e Moreira (2011), que apresentamos no nosso referencial teórico e que apelidámos de - *A reflexão como impulsionadora de mudança*, (cf. desta dissertação) atrevemo-nos a referir que a educadora se encontra numa dimensão técnica ou ao nível da interpretação, segundo as características da reflexão apresentadas por Costa (2011). Embora se verifique algum desenvolvimento na sua 2ª reflexão crítica, nomeadamente quando refere “Tomo consciência que a auto-observação, pelo menos nos primeiros tempos, deve ser acompanhada por outrem de forma a otimizar as suas possibilidades construtivas”, não nos parece possível referir que se verifique uma mudança significativa do nível reflexivo da educadora. Aliás, a própria refere que sem a ajuda do “amigo crítico” teria muita dificuldade em perceber as sugestões que lhe foram feitas no sentido de mudar as suas práticas educativas. A presença de “outro par de olhos” surge na

análise dos dados como essencial para a transformação e posterior emancipação da educadora da mesma forma que emerge a importância do conhecimento do outro na construção da reflexão conjunta. Aliás, como referimos anteriormente, acreditamos que a presença de um “amigo crítico” com quem se partilhe frustrações, mas também sucessos, angústias e êxitos, dilemas e conquistas, mas também conhecimentos, representações e concepções, com quem haja uma troca franca e aberta de ideias é essencial no processo de desenvolvimento dos docentes, pelos espaços de debate e momentos de partilha que entre si promovem, assim como pelo percurso de emancipação que se proporcionam.

É no entanto visível a abertura da educadora às sugestões efetuadas pelo “amigo crítico” do 1º para o 2º ciclo de investigação-ação e a sua procura de melhorar o seu desempenho profissional. Tal é visível relativamente às indicações dadas pelo “amigo crítico” (na 1ª reflexão conjunta) referentes à necessidade de melhorar a gestão do tempo e que a educadora colocou em prática. Esta profissional da educação refere mesmo “passei a fazer intercalado como tu sugeriste”, demonstrando que a referida gestão do tempo fora ultrapassada no 2º ciclo de investigação-ação, sendo isso mesmo exposto pelo “amigo crítico” que diz “mas não/mas desta vez não foi/foi pacífico/foi pacífico”, indicando que considerou que a gestão do tempo foi bem conseguida. Acreditamos, tal como Souza e Fernandes (2014), que as práticas colaborativas “fornecem uma visão crítica da prática, na medida que o envolvimento de outras pessoas se assume como vetor essencial no desenvolvimento [induzindo] o conhecimento-base “partilhado” acerca do ensino sobre o ensino” (p. 299). A crítica construtiva efetuada pelo “amigo crítico” permitiu à educadora corrigir aspetos da sua prática educativa e focalizar a sua ação no sentido de melhorar o seu ensino e a aprendizagem dos seus educandos.

A reflexão conjunta permitiu identificar questões decorrentes da prática como as estratégias utilizadas pela educadora, nomeadamente relativas à gestão do tempo. Da mesma forma pôs em evidência dilemas resultantes do seu trabalho como a função do educador, o que, por sua vez, desencadeou tópicos de preocupação em que fica patente a ambivalência entre as exigências dos agrupamentos e as orientações emanadas pelo Ministério da Educação. Deste processo colaborativo resultam também algumas tomadas de posição por parte da educadora que conduzida pelo olhar do “amigo crítico” constata a necessidade de reequacionar algumas das suas práticas, como a referida gestão do tempo,

mas também a possibilidade de desenvolver com maior frequência o trabalho em pequenos grupos.

No nosso entender, o “amigo crítico” assumiu no presente trabalho uma função supervisiva com a sua “ natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisivo, assente num acompanhamento [que contribuiu para a] construção do conhecimento profissional” (Roldão, 2010, p. 14). Tal é possível verificar quando confrontou a educadora com algumas das estratégias que esta tinha selecionado, ajudando-a a uma auto-observação crítica sobre o seu desempenho. Questionando-a o “amigo crítico” promove a interpretação e a análise da prática e colabora num processo de reorganização do trabalho da educadora. Desse diálogo resultaram reflexões que, por sua vez, desencadearam alterações na prática educativa desta profissional e a (re)construção do seu conhecimento profissional

5. Reflexões finais e implicações futuras

Estando a concluir este trabalho sobre o impacto de uma experiência de auto-supervisão na promoção do conhecimento profissional, chegou o momento de abrir um espaço de reflexão geral sobre o percurso efectuado, desde as aprendizagens realizadas às dificuldades encontradas, e sobre novos caminhos a traçar com vista à descoberta de terrenos por explorar no âmbito da auto-supervisão com o intuito de promover uma prática mais (auto)observada e refletida que terá como objetivo último uma melhor educação para todos. Este é, aliás, um dos objetivos da UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) já que se continua a verificar, em algumas partes do mundo, que “millions of children and adults remain deprived of educational opportunities, many as a result of poverty” (UNESCO); a educação não é ainda acessível a todos. Vários estudos demonstram a importância da educação, logo na primeira infância, como forma de combater a desigualdade e fomentar a equidade, no fundo o conhecimento dos objetivos, fins e valores educacionais proposto por Shulman (2005). A título de exemplo veja-se a edição do jornal *Expresso* (26/06/2015) onde se pode ler que

“intervenções em crianças desfavorecidas (...) consistem na providência de alimentos, exames médicos, atividades lúdicas com educadores de forma continuada nos primeiros anos de vida, mostraram ter um impacto positivo no quociente de inteligência até aos 21 anos de idade. Uma outra intervenção, em crianças desfavorecidas na Jamaica, mostrou que 1 hora por semana despendida em atividades lúdicas teve maior impacto do que apenas providenciar melhor nutrição, mas sendo preferível a combinação de ambas” (p. 6, caderno de economia)

Para que a educação seja verdadeiramente universal, é essencial, como indicámos no nosso referencial teórico, que a escola se vá construindo como suporte de “uma moralidade mais abrangente” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 9), implicando-se no processo transformativo da sociedade, respondendo a cada indivíduo mas atuando simultaneamente para construir uma sociedade mais justa e democrática.

O estudo desenvolvido revelou que importa renovar, num processo de autoformação constante, o pensamento e a ação dos docentes, tidos como (co)construtores do currículo, o que pressupõe que os mesmos reconheçam que o seu conhecimento e

desenvolvimento profissionais passam por um processo complexo de desaprender para voltar a aprender.

Assim, demos voz à educadora de infância, objeto e sujeito de estudo desta investigação, na tentativa de aceder ao seu pensamento para, posteriormente, podermos compreender como (re/des)constrói o seu conhecimento profissional a partir da auto-observação e posterior reflexão sobre as suas práticas, potenciada pela presença do “amigo crítico” que assumiu, no presente caso, a função de co-supervisor. Ou dito de outra forma, julgamos que é através das reflexões escritas e posteriormente partilhadas com o “amigo crítico” que, no âmbito do presente estudo, o sujeito em formação (re/des)constrói a realidade ou uma representação desta, conferindo-lhe um significado específico, isto é, uma visão do mundo que influencia as suas práticas e o seu conhecimento profissional. Tal ocorre pela confrontação, mediada pelo “amigo crítico”, sobre as opções educativas efetuadas e a sua pertinência para a aprendizagem dos seus educandos, levando a alterações das rotinas instituídas e promovendo a reorganização da sua prática.

Assumimos o presente projeto como uma autoformação e, como referimos no referencial teórico do nosso trabalho, a formação deve assim ser encarada como um espaço onde seja possível inovar, construir alternativas, experimentar, criar, crescer, correr riscos devendo ser construída pelos docentes, revelando-se como autossignificativa, uma vez que se direciona à satisfação das reais necessidades, especificidades e interesses dos docentes individualmente. Julgamos que, desta forma, conseguiremos ter docentes que se tornem investigadores das suas próprias práticas, promovendo a transformação, vendo-se como aprendentes, aceitando correr riscos (já que é através da experimentação e do surgimento de novas estratégias que os profissionais da educação promovem o seu próprio desenvolvimento) e lidando com a ambiguidade.

Como referimos anteriormente, este estudo foi orientado por duas questões centrais de investigação, que relembramos:

- Como poderá contribuir a auto-supervisão para o (auto)conhecimento profissional de uma educadora de infância?
- De que forma a auto-observação apoiada no "amigo crítico" é potenciadora de conhecimento profissional?

Desta forma, apresentamos, em seguida, as respostas que fomos construindo para cada uma destas questões. Não sendo respostas concluídas e fechadas, esperamos que as mesmas abram espaço a novas questões e reflexões.

Antes de responder às questões propriamente ditas, lembramos que foi nosso intuito construir conhecimento acerca das representações (sobre as concepções, sobre as opções educativas, a prática e o currículo) de uma educadora de infância, tentando através de um processo auto-supervisivo perceber como esta (re/des)constrói o seu conhecimento profissional, através da auto-observação, reflexão e análise sobre a concepção que possui sobre a sua prática, questionando-a e reconstruindo-a na procura do seu aperfeiçoamento. Lembremos ainda que, no presente caso, este processo é potenciado e enriquecido pela presença do “amigo crítico”, uma vez que se inscreve numa troca de saberes entre duas pessoas que se respeitam e que, como amigas que são, procuram ajudar-se e mutuamente valorizar o trabalho docente e em que a diferença de percursos profissionais, de percepções sobre o que é a educação, de experiências de trabalho, de formas de atuar, de pensar e de ser surge como uma mais-valia neste processo.

Queremos ainda salientar que embora procuremos responder às questões separadamente, estas se interligam e se complementam uma vez que o “amigo crítico” se tornou essencial no percurso auto-supervisivo, assumindo funções de supervisão e foi esse trajeto, concretizado pela investigação-ação, pela auto-observação e reflexão crítica que desencadeou o (auto)conhecimento profissional.

Face ao exposto procuramos então responder à primeira questão investigativa - Como poderá contribuir a auto-supervisão para o (auto)conhecimento profissional de uma educadora de infância?

Ao longo do percurso efetuado na construção do presente estudo, em que concretizámos a revisão bibliográfica no âmbito do conhecimento profissional e da supervisão, constatamos que escasseiam estudos referentes à auto-supervisão. O conceito que nos surge mais próximo do presente trabalho é o de *self-study* tal como referimos na nossa metodologia.

Contudo, e como já referimos anteriormente, consideramos o processo auto-supervisivo essencial no trajeto (auto)formativo de qualquer docente. Por outro lado, o exercício da profissão é ainda hoje, para muitas educadoras de infância, um exercício solitário uma vez que se verifica a existência de muitos lugares, de jardim-de-infância, em

que as educadoras são as únicas docentes. Por tal motivo, torna-se muito difícil a troca de experiências, saberes, estratégias, conhecimentos, referenciais, pelo que a auto-supervisão pode tornar-se uma poderosa e útil ferramenta para qualquer profissional da educação verificar, rever, reaprender, reorganizar e reconstruir o seu conhecimento profissional.

A auto-supervisão através da auto-observação, com recurso à vídeo-gravação, permitiu ver-nos em ação, sem constrangimentos, ver-nos desprovidas de receios, ver-nos para além das representações e conceções que temos sobre nós e sobre a nossa prática. Ou seja, observamos o que está certo mas também o que está menos correto no nosso desempenho. A primeira observação, que no nosso caso não tinha qualquer foco definido, permitiu-nos a constatação de um primeiro foco de investigação-ação, instigando-nos a reestruturar a nossa gestão do tempo. Queremos contudo salientar que na primeira auto-observação que realizámos sentimos muita dificuldade em perceber e focar a nossa atenção em “questões-chave”, ou seja, sentimo-nos um pouco “perdidas” relativamente ao que observar. Consideramos que para tal contribuiu o facto de, por um lado, nunca termos concretizado este tipo de experiência (já lá vão vinte anos desde que realizámos a disciplina de prática pedagógica) e, por outro, o facto de nunca termos tido a possibilidade de observarmos o desempenho de outros colegas. Foi essencial, nesse processo de observação, a presença do “amigo crítico” que nos orientou e ajudou a perceber a nossa prática.

Com base nos dados analisados, pudemos verificar que narrar práticas, para além de ser propício à construção de pensamento, desenvolvendo nas educadoras atitudes de questionamento e de indagação, permitiu que estas profissionais se autoavaliassem e compreendessem melhor a sua ação, reconfigurando a sua práxis e (re/des)construindo o seu conhecimento profissional. Isso só foi possível, quanto a nós, através do desenvolvimento de uma consciência mais concreta do nosso papel enquanto profissionais de educação capazes de gerir o currículo de modo a que a sua ação educativa esteja ao serviço das necessidades dos contextos em que nos movemos, desde a sala de aula, à escola e à sociedade em geral.

A reconfiguração da práxis emergiu frequentemente da reflexão partilhada com o “amigo crítico” em torno da importância de auto-supervisionar o desempenho docente. Dito de outra forma, ainda que já o tivessem sentido anteriormente, com o presente estudo, as educadoras reconheceram ter refletido de forma mais intensa e profunda sobre si e a

profissão, reforçando a ideia de que ser-se profissional de educação implica uma forte componente emocional, cognitiva, afetiva e ética, paixão pelo ensino e um gosto particular em trabalhar com crianças. Verificamos, assim, que a observação e reflexão colaborativas contribuíram claramente para a reconstrução das representações das educadoras sobre as suas práticas profissionais, mostrando que o conhecimento profissional se vai construindo a partir da análise das práticas docentes numa articulação entre teoria e prática.

Através desta experiência auto-supervisiva verificamos que a prática é tida por estas profissionais como principal fonte de conhecimento pedagógico-didático, enquanto conhecimento profissional específico dos profissionais da educação. Por outras palavras, as docentes reconhecem que, se por um lado, as suas representações influenciam as práticas, por outro, a observação dessas práticas e a reflexão sobre as mesmas também as faz aprender, desenvolvendo novas formas de pensar e de agir profissionalmente, ajudando-as a dar resposta às necessidades com que se defrontam diariamente. Assim sendo, reafirmamos a importância dos percursos de (auto)formação docente serem contextualizados, isto é, inscritos nesse quotidiano de vivência das práticas, de realização profissional, na reflexão problematizadora sobre si enquanto profissional e sobre essas mesmas práticas, proporcionando momentos de questionamento e de partilha em que a reflexão colaborativa assume particular relevância.

Procuramos agora responder à segunda questão investigativa - De que forma a auto-observação apoiada no "amigo crítico" é potenciadora de conhecimento profissional?

Pela análise dos dados que apresentámos no capítulo anterior, atrevemo-nos a dizer que a auto-observação apoiada no "amigo crítico" foi potenciadora de conhecimento profissional. Como referimos na resposta à questão anterior, a presença do "amigo crítico" foi essencial uma vez que nos orientou na auto-observação. Estamos em crer que sem a sua ajuda não teríamos conseguido chegar aos resultados obtidos, pois observarmo-nos é um processo subjetivo e implica um distanciamento que não conseguimos realizar mas que esperamos concretizar com a continuidade desta autoformação. A presença do "amigo crítico" foi também essencial ao nível do conhecimento pedagógico geral, uma vez que a colega, através da confrontação nos conduziu de forma a percebermos a necessidade de reestruturarmos a nossa gestão do tempo, o que foi concretizado do 1º para o 2º ciclo de investigação-ação e neste realizado com êxito.

Da mesma forma, ao nível do conhecimento pedagógico de conteúdo, a presença do “amigo crítico” foi crucial para a consciencialização da necessidade de mudanças na nossa prática educativa. Relativamente a este tipo de conhecimento, elencámos uma série de estratégias a que a educadora recorreu ao longo dos dois ciclos de investigação-ação-formação e constatámos mudanças do 1º para o 2º ciclo em função da auto e hétéro-observação, apoiada no “amigo crítico” que através da confrontação e reflexão conjuntas ajudou esta profissional da educação pré-escolar a reconstruir o seu conhecimento profissional nesta dimensão. Temos desta forma uma (re/des)construção de aspetos do conhecimento profissional conseguida através de um processo de auto-supervisão, ou seja, a educadora de infância reformulou o seu (auto)conhecimento a partir da auto-observação, reflexão e confrontação entre as suas representações e o resultado do seu processo autoscópico. No nosso entender, podemos dizer que esta profissional de educação abandonou a sua zona de conforto partindo para uma formação que para si fosse significativa, sentiu necessidade de se expandir reequacionando, refletindo e questionando a sua prática para (dessa forma) compreender, mudar, melhorar, aprender, crescer não só enquanto profissional de educação mas também enquanto pessoa. Nesta perspetiva, não nos parece que seja possível uma (auto)formação passiva, sendo, pelo contrário, necessário que os profissionais da educação se vão formando e transformando ativamente, envolvendo-se na própria construção do seu próprio conhecimento profissional.

Julgamos que foi através das reflexões escritas e posteriormente partilhadas com o “amigo crítico” que o sujeito em formação (re/des)construiu a realidade ou uma representação desta, conferindo-lhe um significado específico.

Ao terminarmos este nosso percurso formativo, assolam-nos sentimentos ambivalentes. Por um lado a angústia e tristeza por vinte anos de docência em que provavelmente poderíamos ter sido melhor profissionais se já tivéssemos efetuado uma autoformação como a que agora terminamos; por outro, a expectativa e esperança de nos vinte anos de docência que ainda temos pela frente, a possibilidade de conseguirmos alcançar a emancipação do nosso trabalho através da manutenção deste processo autoscópico.

Não poderíamos finalizar estas reflexões finais sem fazer referência ao 2º ciclo de investigação-ação-formação. Neste, o “amigo crítico” fornece outras sugestões que poderão ser utilizadas pela educadora no futuro, designadamente na gestão do grupo, isto é,

no desenvolvimento das atividades em grupos mais pequenos de forma a melhor perceber as dificuldades das crianças e, assim, melhorar o ensino e a aprendizagem. Da mesma forma, ficou como sugestão, para um próximo ciclo, a necessidade de criar tempos para que as crianças sejam mais interventivas e reflexivas no seu processo de aprendizagem, nomeadamente criando momentos em que lhes seja dado tempo para apresentarem, descreverem e justificarem as suas aquisições pois, como o “amigo crítico” refere, *“os grupos também são muito grandes e para poderes fazer um trabalho em que/possa/possam ser eles também a//neste caso é mais a linha de/eles serem também interventores não é?/porque se não eles tão lá fazem/efetivamente fazem mas depois não lhes dá muito tempo para eles refletirem/também não é?/porque se ele é obrigado a dizer quais são as cores que escolheu/ele está a interiorizar aquilo/para dizer à educadora/à professora”*. Esta observação do “amigo crítico” impulsionou a reflexão sobre a estratégia utilizada, indicando a existência de uma relação entre a construção da aprendizagem na criança e no educador (relação entre aprendizagem profissional e conhecimento profissional). Assim sendo, a criança e/ou o grupo são também (co)autores do processo de aprendizagem profissional, contribuindo igualmente eles para a construção do currículo deste nível de ensino.

Implicações futuras – algumas propostas

O presente estudo é uma experiência mas gostaríamos que “abrisse portas” ao aparecimento de outras experiências em auto-supervisão uma vez que através desta os profissionais de educação são capazes de (re/des)construir o seu conhecimento teórico e prático. Tal acontece por contactarem com práticas concretas de sala de aula mas, simultaneamente, devido à presença de outros colegas, numa lógica de trabalho colaborativo, suscitando a vontade de aprenderem uns com os outros.

É quanto a nós fundamental que ao longo da carreira os docentes construam a sua formação, partindo de um conhecimento prévio, explicitado e partilhado das representações que possuem, a partir dos contextos em que trabalham. No nosso entender, a transformação das práticas só faz sentido se for contextualizada na medida em que são os sujeitos dos contextos que melhor os conhecem já que neles vivem e deles poderão retirar maior benefício com a sua transformação e melhoria. Esta (auto)formação permitiria quanto a nós o reforço da relação entre aprendizagem e desenvolvimento e privilegiaria a

reflexão, a investigação e a análise das práticas que cada profissional vai desenvolvendo e reinventando. Neste sentido, importa que os profissionais da educação interajam, aprendam uns com os outros, observando-se e criticando-se mutuamente com vista ao seu conhecimento e desenvolvimento profissionais.

A auto-supervisão apoiada no “amigo crítico” surgiria como estratégia de análise das práticas, incitando os profissionais da educação a refletir antes, durante e após a sua ação, tornando-os investigadores das suas próprias práticas, analisando-as de forma crítica e reflexiva para, dessa forma, conhecerem os efeitos da sua ação educativa, no próprio processo de (re/des)construção do seu saber sobre os alunos, a escola e a comunidade.

A presença do “amigo crítico” facilita este processo de reflexão e de partilha mas também de troca de experiências e de saberes, o que levará a que os docentes compreendam a importância de investirem no desenvolvimento profissional ao longo da carreira e através dele reequacionem a sua prática, transformando-a em função das necessidades dos alunos, da escola, da educação e da sociedade em geral.

6. Referências bibliográficas:

- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina (2ª edição).
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o ponto de vista de D. Schön. In *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). O conceito de reflexão em J. Dewey. In *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 41-62). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996c). Ser professor reflexivo. In *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Alarcão, I., (org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-24). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001a). Professor-Investigador – Que sentido? Que formação? In B., Campos (org) *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001b). A escola reflexiva. In Alarcão, I., (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Sísifo*. Revista de Ciências de Educação, 8, pp. 119-128. Disponível online in <http://sisifo.fpce.ul.pt> (consultado em 11/11/2013).
- Alarcão, I. & Canha, M. B. (2013). *Supervisão e Colaboração*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista de Educação e Formação em Enfermagem*, 5, 53-63.
- Amado, J. (2013). Fundamentos da investigação qualitativa em educação. In J., Amado (coord). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 17-72). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Amado, J. & Cardoso, A. (2013). A investigação-ação e as suas modalidades. In J., Amado (coord). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 187-204). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Isabel, F. (2013). Estudo de caso na investigação em educação. In J., Amado (coord). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121-144). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, A. I. (coord.), (2008). *Línguas e Educação: orientações para um projeto colaborativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education* 27, pp. 10-20. Disponível online in http://www.captura.uchile.cl/bitstream/handle/2250/14793/Avalos_Beatrice.pdf (consultado em 05/04/2014) .
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (3ª edição)
- Baskerville, D. & Goldblatt, H. (2009) Learning to be a critical friend: from professional indifference through challenge to unguarded conversations. *Cambridge Journal of Education*, 39:2, pp. 205-221.
- Barbosa, I. (2011). Reflexão dialógica e desenvolvimento de competências na formação inicial de professores de Língua Estrangeira. In M., Moreira (Org.) *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Baron, D. (2007). *Critical friendship: Leading from the inside out. Principal Leadership*, 7(9), pp. 56–58. Disponível online in <http://www.psychosphere.com/Critical%20Friendship%20-%20Leading%20from%20the%20Inside%20Out%20-%20by%20Baron.pdf> (consultado em 18/04/14).
- Cadima, F. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*, Artmed. Disponível online in <http://www.turmanet.net/sufolio/10%20NOVAS%20PARA%20ENSINAR/competencias.pdf> (consultado em 12/12/2013).
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta: Lisboa.

- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B., Campos (org) *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora.
- Conceição, C. & Sousa, O. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona da Educação*, 20, pp. 81-98.
- Costa, I. (2011). Percursos Reflexivos de Acesso à Interioridade. Estratégias Dialógicas e Autoscópicas. In M., Moreira (Org.) *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 77-100). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Coutinho et al. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 2, pp. 355-380.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Grupo Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dias, C. & Moais, C. (2004). *Interação em sala de aula: Observação e análise*. Referência, n.º 11, pp. 49-58.
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata (5ª edição).
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora (4ª edição).
- Fernandes, M., Gonçalves, J., Bolina, M., Salvado, T., Vitorino, T. (coord.). (2002). Atas do 5º congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. *O Particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar saberes em Educação*. Lisboa: Edições Colibri
- Disponível online in <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15452/2/22884.pdf> (acedido em 10/04/2014).
- Formosinho, J. (2003). A Supervisão Pedagógica da Formação Inicial de Professores Âmbito de uma Comunidade de Prática in *VII Symposium Internacional sobre el Practium*, pp. 37-63. Disponível online in http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas_poio_2003.pdf#page=31 (consultado em 07/12/2013).

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gatti, B. (2001). Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, pp. 65-80. Disponível online in <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf> (acedido em 14/04/2014).
- Goméz, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A., Nóvoa (coord). *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote.
- Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente. Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, 8, pp. 23-36. Disponível online in <http://sisifo.fpce.ul.pt> (consultado em 03/11/2013).
- Halai, A. (2006). Mentoring in-service teachers: Issues of role diversity. *Teaching and Teacher Education* 22; 700–710.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida dos professores. In A., Nóvoa (org). *Vidas de professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Instituto de emprego e formação profissional. (2006). *Ensino do Centro de Organização Internacional. A autoscopia na formação*. Portugal (5ª edição). Disponível online in <http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.aspx?skey=&doc=20960&img=970> (consultado em 03/04/2014).
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In Flores & Simão (org). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 61-98). Portugal: Porto Editora.
- Kleinknecht, M. & Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education* 33, pp. 13-23.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In Flores & Simão (org). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas* (pp.39-66). Portugal: Porto Editora.
- Loughran, J., Hamilton, M., LaBoskey, V., & Russell, T. (2007). *International handbook of self-study of teaching and teaching practices*. Netherlands: Springer (2ª edição).

- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In Flores & Simão (org). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas* (pp.17-37). Portugal: Porto Editora.
- Marcelo, C. & Parrila, A. (1991). El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica. C., In, Marcelo, A., Parrila, P., Mingorance, A., Estebaranz, M^a., Sánchez, & S., Llinares. *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica* (pp. 11-74). Badajoz: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, 8, pp. 7-22. Disponível online in <http://sisifo.fpce.ul.pt> (consultado em 27/12/2013).
- Martins, E. Campos, P., & Costa, M. (s.d). *Manual do formando: formação inicial de formadores*. Disponível online in http://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/49226/mod_resource/content/0/ManualFormandoFIF.pdf (consultado em 03/04/2014).
- Maximiano, S. (2015). A igualdade de oportunidades na primeira infância: equidade e eficiência de mãos dadas. In *Jornal Expresso*. Disponível online in http://expresso.sapo.pt/blogs/blogue_economia/blogue_econ_aurora_teixeira/2015-06-26-A-igualdade-de-oportunidades-na-primeira-infancia-equidade-e-eficiencia-de-maos-dadas (consultado em 27/06/2015).
- ME [Ministério da Educação]. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- ME [Ministério da Educação]. (2001). Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, pp. 5569-5574. Disponível online in <https://www.google.pt/#q=Decreto-Lei+n.%C2%BA+241%2F2001+de+30+de+agosto> (consultado em 26/03/2014).
- ME [Ministério da Educação]. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível online in <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=188> (consultado em 23/03/2014).
- ME [Ministério da Educação]. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível online in

<http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>

(consultado em 23/03/2014).

ME [Ministério da Educação]. (2009). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível online <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17> in (consultado em 24/03/2014).

ME [Ministério da Educação]. (2011). Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, pp. 5569-5572. Disponível online in <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf> (consultado em 28/03/2014).

Millis, B. (1992). *Conducting Effective Peer Classroom Observations. To Improve the Academy*. Vol. 11, pp. 189-206. Disponível online in <http://digitalcommons.unl.edu/podimproveacad/250> (consultado em 19/06/14).

Moreira, M. & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I., Sá-Chaves (org). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.

Moreira, M.; Vieira, F., & Marques, I. (1999). *Actas do I congresso nacional de supervisão. Investigação-acção e formação inicial de professores- uma experiência de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Moreira, M. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: Processos de (co-)construção de conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho.

Moreira, M. (2006). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-ação na formação de supervisores. In F., Vieira, M., Moreira, I., Barbosa, M., Paiva, & I. , Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 109-128). Mangualde: Edições Pedagogo.

Moreira, M. (2009). *A Avaliação do (Des)empenho Docente: Perspectivas da Supervisão Pedagógica* (pp. 241-258). Disponível online in <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf> (consultado em 09/11/2013).

Moreira, M., Durães, A., & Silva, E. (2006). Escrita e supervisão: o diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. In F., Vieira, M., Moreira, I., Barbosa, M.,

- Paiva, & I. , Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 129-120). Mangualde: Edições Pedago.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão Docente, In A., Nóvoa (coord). *Os professores e a sua formação*. (pp. 13-34) Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Revista de Educación, 350. Disponível online in http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf (consultado em 3/3/2014).
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola* (pp. 9-18). Porto: Porto Editora.
- Paiva, M., Barbosa, I., & Fernandes, I. (2006). Observação colaborativa, discursos supervisivos e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. In F., Vieira, M., Moreira, I., Barbosa, M., Paiva, & I. , Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 77-108). Mangualde: Edições Pedago.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, práticas e reflexão. In J., Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*, Artmed. Disponível online in <http://www.turmanet.net/sufolio/10%20NOVAS%20PARA%20ENSINAR/competencias.pdf> (consultado em 12/12/2013).
- Perrenoud, P. (2011). *Construir competências é virar as costas aos saberes? Projeto Buscalegis*. Brasil. Disponível online in <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/construir-compet%C3%A2ncias-%C3%A9-viras-costas-aos-saberes> (consultado em 13/12/2013).
- Ponte, J. & Oliveira, H. (2002). *Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial*. Disponível online in <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm> (consultado em 19/12/2014).
- Ponte, J. (2004). *Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional*. Disponível online in

http://www.apm.pt/files/65105_Bolonha_Formacao_Professores_4640f3bca539a.pdf

(consultado em 21/3/2014).

- Postholm, M. (2012): Teachers' professional development: a theoretical review, *Educational Research*, 54:4, pp.405-429
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editota Gradiva.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP-2. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de professores. Disponível online in http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf (consultado em 17/10/2013).
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2001). A formação como projeto – Do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In B., Campos (org) *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 6-20). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34). Disponível online in http://www1.porto.ucp.pt/twt/same/MyFiles/MyAutoSiteFiles/EscolasCatolicas135258084/s_DOT_academicos/RBE_Revista_Brasileira_Educacao_Funcao_Docente_R ev.pdf (consultado em 22/3/2014).
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2010). Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional. Colecção "Situações de Formação" 1. Disponível online in <http://cms.ua.pt/saappp/sites/default/files/Brocura1.pdf> (consultado em 15/11/2013).
- Rosaen, C., Carlisle, J., Mihocko, E., Melnick, & Johnson, J. (2013). Teachers learning from analysis of other teachers' reading lessons. *Teaching and Teacher Education* 35, pp. 170-184.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In Alarcão, I. (org). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-86). Porto: Porto Editora.

- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). Prática pedagógica e reflexão reflexiva de professores. In F., Medeiros (coord.). *I Encontro de didáctica nos Açores* (pp. 91-110). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In Flores & Simão (org). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 88-118). Portugal: Porto Editora.
- Sadalla, A., & Larocca, P. (2004). Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, v.30, n.3, pp. 419-433. Disponível online in <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a03v30n3.pdf> (consultado em 14/12/13).
- Serafini, O. & Pacheco, J.A. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: A proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (2), 1-19. Disponível online in <http://hdl.handle.net/1822/459> (consultado em 24/06/2015).
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A., Nóvoa (coord). *Os professores e a sua formação*. (pp. 77-92). Lisboa: Dom Quixote.
- Scoy, I. & Freeman, N. (1998) Through our eyes: helping emerging teachers see themselves. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 19:1, pp. 43-53.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg & Schwindt, H. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education* 27, pp. 259-267.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 (pp. 1-30) Disponível online in <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf> (consultado em 17/12/2014).
- Souza, M. I. & Fernandes, M. F. (2014). O autoestudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores. *Educação*, vol. 37, nº 2, pp. 297-306.
- Stake, R. (2009). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (2ª edição).

- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I., Sá-Chaves (org). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. (pp. 59-74). Porto: Porto Editora.
- Tripp, T. & Rich, P. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education* 28, pp.728-739.
- UNESCO. *The Right to Education*. Disponível online in <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/> (consultado em 11/05/2015).
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). *Le concept de "développement professionnel" en enseignement: approches théoriques*. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, 2005, pp. 133-155.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (2006). Para uma pedagogia transformadora na formação pós-graduada em supervisão. In F., Vieira, M., Moreira, I., Barbosa, M., Paiva, & I. , Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 151-187). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. et al. (2009). Para Uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n° 105, pp. 197-217. Disponível online in <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf> (consultado em 28/11/2013).
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP-1. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de professores. Disponível online in http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf (consultado em 29/03/14).
- Zabalza, K. (1994). Diários de Aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Coleção “*Ciências da Educação*”. Porto: Porto Editora
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Lista de anexos

Anexo 1	Estádios de desenvolvimento profissional em educação	2
Anexo 2	Guião de Orientação à Realização de Reflexões Escritas	3
Anexo 3	Dimensões da reflexão	4
Anexo 4	Autorização para as vídeo-gravações	6
Anexo 5	Grelha de observação	7
Anexo 6	Planificação das atividades da semana de 27 a 31 de outubro	8
Anexo 7	1ª reflexão crítica	9
Anexo 8	Transcrição da vídeo-gravação realizada a 03 de novembro	12
Anexo 9a	Grelha da 1ª observação preenchida pela educadora/investigadora	33
Anexo 9b	Grelha da 1ª observação preenchida pelo “amigo crítico”	35
Anexo 10	Transcrição da reflexão conjunta realizada a 23 de novembro	37
Anexo 11	Planificação das atividades da semana de 19 a 23 de janeiro	49
Anexo 12	2ª reflexão crítica	50
Anexo 13	Transcrição da vídeo-gravação realizada a 19 de janeiro	54
Anexo 14a	Grelha da 2ª observação preenchida pela educadora/investigadora	80
Anexo 14b	Grelha da 2ª observação preenchida pelo “amigo crítico”	82
Anexo 15	Transcrição da reflexão conjunta realizada a 16 de fevereiro	84
Anexo 16	Grelha de categorização das ocorrências do domínio do conhecimento profissional	110
Anexo 17	Grelha de categorização das ocorrências das competências (auto)supervisivas ou autoscopia	123

Anexo 1- “Estádios de desenvolvimento profissional em educação” (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 138)

Nault (1999) Phases du processus de socialisation professionnelle	Zeichner et Gore (1990) Phases de la socialisation en enseignement	Vonk (1988) Phases de l'évolution professionnelle de l'enseignant	Huberman (1989) Cycle de vie de la carrière enseignante	Barone <i>et al.</i> (1996) Niveau de développement professionnel des enseignants
Socialisation informelle Formation Inconsciente, antécédents biographiques.	Phase d'avant la formation initiale Prise d'information sur une profession.	Phase préprofessionnelle Étude et formation initiale, préparation au rôle d'enseignant.		
Socialisation formelle Formation initiale, cours et stage.	Pendant la formation initiale Apprentissage, acquisition des savoirs.			
Insertion professionnelle Anticipation, choc de la réalité, consolidation des acquis.	Après la formation initiale Acquisition et consolidation des compétences.	Phase seuil (1 ^{re} année d'enseignement) Souci d'être accepté par les élèves, les collègues et la direction. Phase d'acquisition (2-7 ans) L'attention est portée sur l'acquisition des compétences pour enseigner. 1 ^{re} phase professionnelle Plaisir à montrer ce qu'on sait faire.	Entrée dans la carrière Survie et découverte, tâtonnement, préoccupation de soi. Stabilisation Consolidation pédagogique, aisance, confort psychologique et stabilité.	Novice (<i>Novice level</i>) Non flexible, incapable d'avoir une vision large sur les faits éducatifs. Débutant avancé (<i>Beginner advanced</i>) 2 ^e et 3 ^e année - Devient responsable de ses actions.
Socialisation personnalisée Formation continue, expérience, mises à jour.		Phase de réorientation personnelle et professionnelle Caractérisé par les crises professionnelles. 2 ^e phase professionnelle Choix des méthodes de travail.	Expérimentation Volonté de changer les choses, de sortir de la routine, d'accroître son effet sur la classe. Expérimentation personnelle : matériel didactique, méthodes, etc. Remise en question Sentiment de routine, regard critique sur l'avenir de la carrière.	Enseignant compétent (<i>Competent level</i>) Organisation de ses activités, ce qui est important et ce qui ne l'est pas. Enseignant efficace (<i>Proficient level</i>) Rapidité et flexibilité dans les activités professionnelles, intuition dans la prise de décision. L'enseignant devient efficace.
Socialisation de rayonnement Autoformation, enseignant associé, conseiller pédagogique, chargé de cours, professeur universitaire.		Phase d'arrêt progressif Avant la retraite.	Conservatisme Tendance à ne pas croire aux changements. Désengagement Repli progressif, dégout.	

Anexo 2 - “Guião de Orientação à Realização de Reflexões Escritas” (Costa, 2011, p.86)

Características da Reflexão	Conteúdos da Reflexão
I. Descrição/Informação	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir o tópico/contextualiza - Descreve o que aconteceu (na aula)/a situação
II. Interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - Exprime opinião acerca do que aconteceu (na aula) e justifica (com ou sem exemplos)
III. Problematização	<ul style="list-style-type: none"> - Questiona-se/interroga-se acerca da (sua) prática e suas implicações - Consciencializa-se acerca de (in)congruências/dilemas (relação objectivos/resultados) e/ou aspectos a reformular e/ou bem sucedidos (acção retrospectiva)
IV. Reconstrução	<ul style="list-style-type: none"> - Define rumos alternativos de acção, planos de acção (acção prospectiva)
V. (Inter)Subjectividade 5.1. Personalização	<ul style="list-style-type: none"> - Refere as suas teorias ou teorias e/ou práticas em relação ao processo de ensino/aprendizagem - Relaciona as suas teorias e/o práticas com experiências anteriores em relação ao processo de ensino/aprendizagem;
V. (Inter)Subjectividade 5.2. Confronto	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciona as suas teorias e/ou práticas com as de outros (colegas, supervisores) - Aplica saber documental (literatura especializada)
VI. (Inter)Subjectividade 5.3. Comprometimento	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstra atitudes de motivação, envolvimento, responsabilidade, esforço, persistência, vontade, resistência pró-activa face aos constrangimentos - Demonstra atitudes de desânimo, apreensão, desilusão face aos acontecimentos/constrangimentos.

Anexo 3 – “Dimensões da reflexão” (Vieira & Moreira, 2011, p. 41)

Rotina	Técnica	Dialógica	Transformadora
Foco: Qual é o foco de preocupação?			
Focalização nas preocupações pessoais ou em assuntos que não envolvem uma posição pessoal. Como é que isto me afecta?: controlo dos alunos, tempo, trabalho, sucesso pessoal...	Focalização numa só tarefa de aprendizagem. Não estabelece relações entre aspectos/momentos do processo.	Focalização nos alunos e nas interações com alunos, como forma de compreender os processos de aprendizagem de modo a poder ajudá-los.	Focalização em preocupações pedagógicas, éticas, mora, culturais e históricas... com implicações no processo de ensino-aprendizagem.
Indagação: Qual é o processo de indagação?			
Não são colocadas questões sobre mudanças pessoais. Não se reconhecem problemas. Atribuição de culpas a outros ou a condições externas. Análises definitivas e generalistas.	São colocadas questões sobre situações que afectam o Eu ou provocam frustração pessoal. É evitada a análise de assuntos considerados complexos.	Ocorrem questões situadas que conduzem a novas questões. Abertura a novas ideias. Procura da opinião dos alunos, dos pares e de outros.	Processo de indagação contínua (longo prazo), envolvendo colegas e alunos (discursos e práticas). Análise de situações críticas. Formulação de questões que exigem uma mudança pessoal.

Mudança: Como é que a reflexão muda a prática e as perspectivas?			
Análise sem uma resposta pessoal ou feita para proveito pessoal. Distância entre o Eu e a situação.	Resposta pessoal à situação, não sendo suficiente para mudança de perspectiva.	Questionamento do ensino para desenvolver novas abordagens na aprendizagem (sua e dos alunos)	Reenquadramento de perspectivas que levem à ocorrência de mudanças fundamentais nas ideias e práticas.
Pouco envolvimento na mudança.	Respostas instrumentais a situações específicas sem perspectiva de mudança.	Indagação como parte de um processo que envolve questões específicas e situadas. Consideração de perspectivas dos outros. Novas abordagens.	Questões fundamentais e preocupação/compromisso com a mudança.

Anexo 4 – Autorização dos encarregados de educação para a realização das vídeo-gravações

A Educadora Raquel Silva, vem por este meio solicitar a autorização para realizar filmagens dos vossos educandos em atividades letivas com o intuito de efetuar um trabalho de investigação que está a realizar no âmbito do seu Mestrado em Supervisão na Universidade de Aveiro, ao longo do ano letivo 2014/2015.

Nomes das crianças	Encarregado de Educação
Beatriz Reis Oliveira	Teresa Raquel Trindade Reis Oliveira
Cláudia Regina Moita Silva	Gratiana Ramo dos Santos Silva
Diana Filipa Santos Castro	Andreia Raquel Pinto dos Santos
Filipe Correia da Silva	MF - FC
Francisca Abreu Martins	Fátima Abreu
Gonçalo Oliveira Santos	Ursula Santos
Gustavo Moreira Tavares	Yanella Tavares
Iara da Silva Coelho	Tânia Silva
Ivan Ferreira Ribeiro	Sora Ferreira Sm
Ivo Ferreira Ribeiro	Sora Ferreira Sm
João Martim Zenha Santos	Filipe Santos
João Pedro Ferreira da Rocha	Silvia Susana Ferreira
João Pedro Maia Brandão	Anabela Mar
Leandro Ismael Alves Melo	Amelina
Leonor Gomes Ventura	Cláudia Gomes
Maria Clara Correia de Oliveira Paiva Freixo	Alc
Maria Maia da Silva	Liliana Maria Correia Reis
Mariana Pereira Resende Luís Pedro Simões	Susana Cláudia Alves Costa
Matilde da Costa Pinho	Sandra Fernanda Guedes da Costa
Rafael Vieira Machado Soares	Flávia José Vieira
Rodrigo Carvalho Ferreira	Paula Carvalho
Rodrigo Oliveira Gonçalves	Sandra Maria Oliveira
Rubim Alves da Silva Sousa e Rocha	Patrícia Maria Sousa de Sousa
Vasco Afonso Tavares Pinto da Silva Maia	Natasha Tavares
Wedson Henrique Fontes do Prado	Raul Prado

Anexo 5 – Grelha de observação

1. Relação Plano / Atividade
Cumprimento total/parcial do plano de atividades Adequação da planificação
Observações:
2. Realização das atividades letivas
2.1. Início da atividade Proposta de atividade e explicitação das tarefas a realizar Articulação das aprendizagens a realizar com as anteriores Verificação dos recursos (suficientes, diversificados e adequados)
Observações:
2.2. Abordagem dos conteúdos Domínio dos conteúdos abordados Apresentação do conteúdo Exploração dos conteúdos
Observações:
2.3. Estratégias de ensino-aprendizagem Envolvimento nas tarefas Diferenciação das aprendizagens Estimulação e interação entre as crianças
Observação:
2.4. Organização do trabalho Diversificação dos modos de organização do trabalho (grupo, pequenos grupos, pares, individual...) Acompanhamento das crianças na realização das tarefas
Observação:
2.5. Utilização de recursos Tipos de recursos: Adequados, variados, inovadores
Observações:
2.6. Conclusão da atividade Conclusão e síntese dos conteúdos e atividades abordados
Observações:
3. Avaliação das aprendizagens
Participação das crianças na avaliação Envolvimento das crianças na explicitação do que aprenderam
Observações:
4. Comunicação
Apresentação de um discurso organizado, correto, variado e adequado ao desenvolvimento das crianças Dicção correta, clara e audível
Observações:
5. Relação pedagógica
Mobilização da atenção das crianças Aproveitamento das intervenções das crianças Gestão de situações problemáticas e conflitos Incentivo à colocação de dúvidas
Observações:
6. Outros aspetos
Esclarecimento de dúvidas
Observações:

Anexo 6 – Planificação das atividades da semana de 27 a 31 de outubro

Áreas curriculares		Objetivos	Conteúdos	Atividades	Material	Avaliação
Conhecimento do mundo		Conhecer diferentes artistas	Cultura	Apresentação dos pintores Amadeo Souza-Cardoso e Monet e algumas das suas obras (ex.: Desenho, Sol Nascente) bem como dos compositores Grieg e Chopin	Computador e internet	Identificam algum dos artistas apresentados
		Identificar o sol e a Terra	Astronomia	O sistema planetário, o globo e o planisfério	Planetário, globo e planisfério	Reconhecem no planetário o sol e a Terra
			Meteorologia	Exercício das estações	Aquecedor, giz	Identificam as variações térmicas
Expressões	Plástica	Experimentar texturas	Apropriação da linguagem elementar das artes	Desenhar com giz branco em lixa de ferro preta	Lixa preta, giz branco e laca	Reconhecem objetos ásperos
	Musical	Ouvir peças eruditas	Criação e experimentação	Audição da peça “Amanhecer” de Grieg e “Noturno “ de Chopin	CD e gravador	Identificam o crescendo da peça “Amanhecer”
	Linguagem e abordagem à escrita	Explorar as potencialidades do corpo	Utiliza e sente o corpo de diferentes formas	Dançar ao som da obra musical “Amanhecer” representando uma personagem (animal, planta, pessoa...)		Expressam o “acordar” da personagem escolhida
		Identificar e representar algumas características do dia e da noite	Linguagem oral Linguagem escrita	Exploração do que é o dia e a noite: cores associadas, o que conhecem sobre o tema Exploração do livro “O dia e a noite” e seu registo Exploração de novos vocábulos (ex. noturno, diurno...)	Livro	Representam através de desenho alguma característica do dia/noite Utilizam os novos vocábulos nos diálogos
	Matemática	Conseguir identificar sucessões temporais	Tempo (dia/noite; estações do ano)	Através das atividades desenvolvidas no conhecimento do mundo		Através do diálogo comentam a sucessão do tempo

Anexo 7 – 1ª reflexão crítica

Reflexão sobre a ação relativa à atividade do dia 27/11/14, após observação da vídeo-gravação

Observando-me na gravação sinto um misto de tristeza e alegria, de conforto e desconforto, de satisfação mas também de desagrado. Um turbilhão de sentimentos me assola. A verdade é que por mais imparcial que procure ser na minha relação com as crianças e por mais que tente que as minhas crenças, os meus gostos, as minhas expectativas não interfiram no meu trabalho, elas repercutem-se nele. Vejamos por exemplo o facto de conhecer algumas das crianças do grupo há mais de um ano, tenho plena consciência do seu contributo no processo de crescimento dos restantes elementos. Sei que algumas dessas crianças serão sempre a locomotiva deste comboio e como tal só as utilizo em último recurso, não lhes proporcionando, com a devida frequência, as mesmas oportunidades que às restantes ou seja, são sempre as últimas a serem questionadas, a intervirem, a participarem.

À medida que a vídeo-gravação vai decorrendo apercebo-me que raramente questiono alguns dos elementos, porquê? Porque já me apercebi (inferi) que são pouco participativos e que muitas vezes quando questionadas se remetem ao silêncio? Porque sei (será?) que a algumas delas lhes vou perguntar algo e elas me vão dar uma resposta que nada tem a ver com a questão e essa minha “convicção” levou-me a deixar de as implicar tanto nos diálogos de grande grupo? Questiono-me então: “não o terás feito por causa da filmagem, Raquel?”. Hum, não, não me parece. Refletindo sobre o meu dia-a-dia não posso dizer que a gravação seja o motivo, já que mesmo inconscientemente tenho a sensação de que o já fiz noutras alturas. Consciencializo-me que embora argumente a igualdade de oportunidades para todos, essa igualdade não é real, não se consubstancia na minha prática diária: mea culpa, mea culpa.

Um outro aspeto que esta vídeo-gravação me deu a perceber foi como as minhas preferências ou não preferências oral e, por vezes no meu discurso não-verbal, por determinadas crianças se refle em atitudes como o piscar o olho à Adelina. Tomo consciência que utilizo os diminutivos, dos nomes das crianças, quando se trata de crianças que me são particularmente queridas (como o caso da Ana) ou como forma de “ironizar” (como acontece com o Antoninho, que tanto me arrelia).

Sou assolada por inúmeras questões: “que fazes como educadora, Raquel? Estás na profissão certa? Achas que dás o teu contributo para melhorar a sociedade através do trabalho com os teus meninos?” Sinto-me perturbada (deixo cair algumas lágrimas, morder o lábio. O meu coração fica tão apertadinho...é tão penoso...), adoro o que faço e não me vejo a desempenhar outra profissão, mas tenho que tomar consciência destas questões e rever algumas das minhas atitudes, tenho que parar para refletir sobre o meu desempenho com mais frequência, tenho que estar alerta e recorrer mais vezes a este tipo de estratégia para me confrontar e melhorar o meu desempenho, procurando corrigir aos poucos atitudes que me parecem menos corretas. Talvez desta forma vá conseguindo corrigir, aos poucos, estas incongruências e embora tenha noção de que ninguém consegue ser totalmente independente (como ser humano que sou, tenho preferências), preciso de trabalhar no sentido de me tornar mais imparcial. Aqui está uma questão que gostava de ver melhorada na minha próxima observação. Conseguirei ser mais imparcial? Terei capacidade para tratar todas as crianças da mesma forma, dando-lhes as mesmas oportunidades?

Após este estado de “alma” centro-me agora nos aspetos mais pedagógico-didáticos da observação e sinto-me confortável com a forma como a atividade decorreu. A articulação, com as diversas atividades desenvolvidas anteriormente, foi concretizada pelas crianças que foram referindo conceitos da área da expressão musical (“Ana: do compositor (...) Ariana: Chopin”), da expressão dramática (“Ana: das sombras chinesas”) ou mesmo do conhecimento do mundo (“Armando: o dia e a noite”) associados à temática que tem vindo a desenvolver-se. Procurei partir do que as crianças sabiam, do seu conhecimento prévio sobre a mistura de cores. Impliquei todos os elementos do grupo ao pedir que indicassem o que julgavam que ia acontecer quando juntássemos o preto com o branco. Mesmo as crianças que no primeiro momento não quiseram pronunciar-se, fizeram-no posteriormente pois tive o cuidado de voltar a questioná-las, procurando implica-las assim na atividade. As instruções que fui fornecendo, parece-me que foram dadas de forma simples e clara mas também de forma recorrente para conseguir “chegar” a todas as crianças, pelo que não verifiquei grandes dificuldades na sua concretização. Relativamente ao material, parece-me que estava adequado à atividade e na quantidade adequada. Pelo barulho que volta e meia se fazia sentir e pela expressão das crianças, acredito que a atividade lhes proporcionou prazer e que a sua concretização lhes permitiu a integração de um novo conhecimento. O

terem ficado com as mãos pintadas, dificultou um pouco o momento das conclusões. Deveria ter interrompido a atividade para irem lavar as mãos e voltado a ela posteriormente? O tempo demorado neste processo (a escola possui apenas dois lavatórios) iria dispersar ainda mais o grupo? Poderia ter levado toalhetes para limparem as mãos e assim o tempo era encurtado? Depois de desenvolver qualquer atividade fico sempre com questões em aberto, qual teria sido a melhor solução? A conclusão (as diferentes gradações de cinzento dependem da quantidade de branco) e após várias tentativas da minha parte só se concretizou quando recorri à Adelina (uma das crianças do grupo do ano passado) que juntamente com a Anabela (faltou toda a semana por estar doente) e a Ana são as minhas locomotivas. Se tivesse solicitado a resposta à Adelina mais cedo, o grupo teria concluído também mais cedo, mas pretendia que os outros elementos do grupo chegassem por eles à conclusão. Quero ainda referir que, no meu entender, a presente atividade foi de encontro à heterogeneidade do grupo (três, quatro e cinco anos) o que não é fácil de conseguir já que têm interesses, gostos e necessidades tão distintas. É até, talvez, a maior dificuldade com que me deparo no presente ano já que tenho crianças com cinco anos que estiveram até agora em casa e outras que estão há já três anos no jardim. Trabalhar com grupos tão distintos é um desafio mas também muito complicado. Por mais de uma vez senti já senti que não consigo chegar de igual forma às vinte e cinco crianças que compõe o grupo.

Anexo 8 - Transcrição da 1ª vídeo-gravação realizada a 3 de novembro

Código das transcrições

/ pausas curtas

// pausas longas

Sublinhado em simultâneo

[ind] inaudível

[inc] incompreensível

[oma] omanatopeias

? questão

Negrito falar muito alto/gritar

Siglas

E – educadora

A – auxiliar

AA – animadora

Número de intervenções: 494

Data de realização: 27 de outubro de 2014

001 E: André senta-te aqui / não é para estar a dormir nem para estar deitado

002 Afonso: oooo [oma]

003 E: Afonso/ó/ó Antoninho anda aqui para a minha beira

004 António: oi/oi...

005 E: Ri-te anda aqui para a minha beira que eu gosto tanto de ti...

006 A: Ainda falta o Afonso pequenino...

007 Alberto: Hei, a minha cara...

008 E: Quem?

009 A: O Afonso pequeno...

010 E: Falta o Afonso pequeno//falta a Ana falta a Anabela o ahm/os gémeos...

011 António: é/é/é ela que chama Anastácia

012 A: O Artur...

013 E: Os gémeos...

014 Alberto: O Alexandre

015 Eu: O Alexandre

016 A: O Alexandre também não vem

017 Alberto: E o Afonso pequenino

018 E: Já dissemos o Afonso pequenino

019 Iara: O Artur

020 E: O Artur continua doente pelos vistos/mas também já são nove e dez/nove e vinte vamos lá se não nunca mais começamos//Amelinha onde é que estavas sentada?

021 Amelinha: Aqui

022 E: Ah/muito obrigada

023 António: Aurora...

024 E: Ora/segunda feira o que significa/que temos um presidente novo//mas dos meninos que estavam na escola o ano passado o Augusto já foi/ a Adelina também/a Aurora também/o Adriano também e a Angelina também/era/era para ser a semana da Anabela só que a Anabela hoje não vem/então vamos ter que arranjar outro presidente...

025 Angelina: E a Ana?

026 E: E a Ana, filha, chega sempre tarde/e nós não podemos estar todos os dias à espera da Ana /a Ana chega sempre mais tarde//então vamos/ahm/temos que escolher outro presidente/ok?

027 Amélia: Eu

028 E: Não, vamos começar com os meninos mais velhos está bem Amélia?

029 Amélia: sim/eu sou mais nova

030 E: pois és mais nova pois é tu só tens três anos

031 Afonso: eu sou mais velho

032 Amélia: é eu tenho tes

033 E: tens três

034 Afonso: eu tenho eu tenho um dois três...

035 E: então vamos lá tirar à sorte a Raquel vai fazer pim pam pum a ver quem calha/os meninos mais velhos//pim pam pum cada bola mata um//prá galinha e pró peru/quem está livre és mesmo tu/então fica o Ângelo esta semana/e depois pra semana faz outro menino

036 Alfredo: eu

037 Amélia: eu

038 E: quando a Anabela vier...

038 Amélia: eu eu ainda não fiz de presidente

039 E: eu sei que ainda não fizeste de presidente filha todos os meninos vão fazer mas tem que ser à vez tá bem mas tem que ser uma semana cada um

040 Alfredo: também não fiz

041 E: eu sei/ olha ó/ó Ângelo vai escrever o teu nome ali no papel do presidente se não depois a Raquel esquece-se tá bem? Nós somos muito/depois eu já não me lembro de quem foi e de quem não foi

042 António: pim pam pum cada bola mata um prá galinha (baixinho) /e pró peru

043 E: e pró peru

044 E: quem está livre és mesmo tu (sussurrando)

045 Afonso: é/é eu ouvi

046 E: tu ouviste? eu também

047 Amélia: eu também (alto)

048 António: cada bola mata um/prá galinha e pró peru//quem tá livre és mesmo tu

049 Ângelo: já tá

050 E: tá? Então vamos lá/olha vamos contar os meninos que vieram à escola hoje se faz favor/vamos começar por onde Ângelo?//pelo Abraão? Então vamos lá

050 Ângelo:

um/dois/três/quatro/cinco/seis/sete/oito/nove/dez/onze/doze/treze/catorze/quinze/dezasseis/dezassete/dezoito

051 E: muito bem hoje estamos dezoito meninos e meninas na sala / quantos são os rapazes? só os rapazes

052 Ângelo: Um/dois/três/quatro/cinco/seis/sete/oito/nove/dez/onze

053 E: onze/estão onze rapazes e quantas meninas?

054 Ângelo: um/dois/três/quatro/cinco/seis//sete

055 E: sete meninas/então temos onze rapazes hoje e sete meninas/qual é o nosso conjunto maior Ângelo?

056 Ângelo: os rapazes

057 E: os rapazes/temos mais rapazes na sala do que meninas/quantas meninas seria preciso juntar às sete que hoje estão na sala para ficar igual aos onze rapazes?/ora vamos lá fazer a conta / temos sete meninas onze rapazes quantos vamos juntar?

058 Afonso: um

059 E: é o Ângelo /temos sete meninas

060 Ângelo: a seguir vem o oito/o nove/o dez/o onze

061 E: o onze então quantos dedinhos é que tu levantas-te?

062 Ângelo: quatro

063 E: quatro / então vamos precisar de juntar quantas meninas?

064 Alberto: quatro

(toca a campainha da escola)

065 Amélia: ó/ó

066 E: quatro vamos ver se é verdade? Então vamos casar o Armando com a Ariana/a Adelina com o Alberto/a Antónia com o Afonso/a Amélia com o Adriano/a Aurora com o Abraão/a Angelina com o Anselmo e/e a Anastácia com o Ângelo /e vamos ver quantos meninos ficaram sentados será que foram os quatro? então ficou o António...

067 Várias crianças: um

068 E: o André

069 Várias crianças: dois

070 E: o Alfredo

071 Várias crianças: três

072 E: e o Augusto

073 Várias crianças: quatro

074 E: quatro/então está certo precisamos de mais quatro meninas/mas chegou o Adalberto e o Arlindo bom dia meninos/então agora já temos mais dois rapazes e em vez de ser preciso quatro/vieram mais dois rapazes precisamos de mais quantas meninas?

075 Adriano: o Adalberto já chegou

076 Ângelo: cinco (mostra a mão)

077 Angelina: [ind]

078 E: cinco?

079 Amélia: ó Adalberto anda

080 E: diz Alberto

081 Alberto: seis
082 E: Adriano?
083 Adriano: seis
084 António: ahm/ahm/nove
085 E: diz lá Augusto
086 Augusto: oito
087 E: oito? Adelina?
088 Adelina: cinco
089 E: cinco ora vamos lá ver/nós precisávamos de quatro entretanto chegou o/Adalberto e o...
090 Grupo: Arlindo
091 E: então precisamos de mais quantos?
092 Ângelo : seis
093 E: seis/agora precisamos de ter mais seis meninas para ficarmos todos iguais/ora então vamos lá sentar se faz favor/e o Ângelo vai escolher uma cor/olha eu vou pedir ao Alberto para chegar para trás/a Angelina para chegar um bocadinho para trás temos espaço hoje faltam meninos não é preciso estarmos apertados/Albertito /uma cor se faz favor
094 Ângelo: amarelo
095 E: amarelo/então quantas batas amarelas estão na nossa sala?
096 Ângelo : uma / duas / três
097 E: olha vê bem/ó Amélia
098 Ângelo: uma / duas / três / quatro
099 E: quatro/temos quatro batas na sala amarelas/ então vamos lá tens de pôr ali o número quatro
100 Alberto: professora a Aurora está a empurrar e a dar socos
101 E: ó Aurora então? por favor//quem tem bata amarela põe-se de pé
102 : Ângelo já tá
103 E: e agora tens que fazer aqui o gráfico até chegar ao quatro/ó//ó André quantos meninos estão de pé?
104 Aurora: [?]
105 André: um/dois/três

106 E: três muito bem três/três/boa Ângelo /muito bem três/de que cor é a/ó Abraão de que cor é a bata da Antónia?

107 Abraão: co de rossa

108 E: não é cor de rosa diz lá Antónia//Antónia/de que cor é a bata da Adelina? Bom dia Ana

109 Aurora: bom dia Ana

110 Antónia: amarela

111 E: amarela muito bem/Aninha passa para aqui filha /podem sentar/outra cor

112 Ângelo: azul

113 E: azul

114 Ângelo: uma/duas/três/quatro/cinco/seis

115 E: então vamos lá/fazer o gráfico/quem tem bata azul põe-se de pé

116 Ângelo: cinco?

117 E: seis disseste seis/ó Anastácia és capaz de contar os meninos que estão de pé?

118 Anastácia: um/dois/tês/quato/cinco/seis

119 E: muito bem seis

120 Ângelo: já tá

121 E: de que cor é a bata dos meninos que estão em pé Amélia?

122 Amélia: asul

123 E: azul muito bem (da cor do céu-cantando)

Risos

124 E: outra cor

125 Amélia: [inc] cantando

126 Ângelo: sem bata

127 E: ó Amélia assim eu não ouço o Ângelo

128: Ângelo// // uma... uma

129 E: uma/olha tens que ir ali buscar o marcador preto que aqui não tem filho (ruído)/hoje só temos um menino sem bata e não é a Angelina (entoação crescente e batendo palmas) pois não Angelinita?

130 Angelina: não

131 E: ah boa

132 Alberto: é o Afonso

133 E: é o Afonso/ó Abraão quantos meninos estão de pé?
134 Ângelo: tá aqui (marcador)
135 E: isso boa (deslocação à porta da sala para receber o livro da Ana) muito obrigada mãe até já
136 Abraão: um
137 E: um/hoje só temos um menino sem bata
138 Alberto: [ind]
139 Amélia e António: risos e caretas
140 E: espera aí que eu ajudo (a fazer o gráfico)
141 E: podes sentar André obrigado
142 Amélia: ito é pa que?/eta mala e ete coiso?
143 E: olha eu pedi para tu mexeres Amélia?
(Amélia acena que não)
144 E: ah eu depois explico daqui a bocadinho já vais ver/está bem...
145 Ângelo: passo por aqui?
146 E: podes/outra cor Ângelo...
147 Ângelo: verde
148 E: verde/quantas batas verdes estão na sala?
(ruído de algumas crianças a falarem para o lado mas de forma incompreensível)
149 Ângelo: uma
150 E: olha/olha não ouço o Ângelo
151: Ângelo: duas//duas
152 E: duas? quem tem bata verde põe-se de pé/ó Amélia és capaz de contar quantos meninos é que estão de pé?
153 Amélia: doi /tês
154 E: não (fazendo com os dedos) /um
155 Amélia: um/te
156 E: um doois/dois/tens de pôr ali os dois Ângelo /estão dois meninos ó/Anselmo
157 Ângelo: olha [inc] tenho que pôr debaixo do meu sete?
158 E: sim filho claro/de que cor são as batas dos meninos que estão de pé?
159 Anselmo: vemalha
E: não não é vermelha/diz lá Alberto

160 Alberto: verde

161 E: verde/verde a bata do António e do Armando é verde/ó/ó i Ângelo sto não é um dois é um cinco o que tu fizeste é um cinco/tá bem?/espera ai que eu ajudo//(a E desloca-se para ir buscar um lápis de carvão)//os meninos que estão de pé podem sentar obrigado (e faço o dois na folha)/faz por cima faz por cima

(algumas conversas paralelas em simultâneo)

162 Angelina: ó pofessola o/o António não tá não chega pa tas

163 E: o António não chega para trás? ó...

164: Ângelo já tá

165 E: próxima cor Ângelo

166 Ângelo: cor de rosa

167 E: rosa

168 Ângelo: uma/duas/três/quatro/cinco

169 E: oh oh

170 Ângelo: cinco

171 E: ah muito bem quem tem bata quem tem bata cor de rosa põe-se de pé/pera um bocadinho (algun ruído na sala) /quem tem bata cor de rosa põe-se de pé se faz favor

172 Angelina: o não contou a Amélia

173 E: quem tem bata cor de rosa põe-se de pé Ana//ora vamos lá ver quantos meninos estão de pé? Ângelo Ora conta

174 Ângelo: um/dois/três/quatro/cinco/seis

175 E: ah ah seis//isso (indicando o gráfico) ó//ó Anastácia de que cor é a tua bata?

176 Anastácia: co de rossa

177 E: cor de rosa/quantos meninos estão de pé Adalberto?

178 Adalberto: dois

179 E: dois? Ora conta se faz favor

180: Ângelo assim?

181 E: sim

182 Adalberto: um/dois/três/quatro/cinco/seis

183 Ângelo: já tá

184 E: ah / ah então estão seis/podem sentar/próxima cor Ângelo

185: Ângelo ahm /ahm /ahm//vermalhas

186 E: vermelhas/então vamos lá ver quantas batas vermelhas estão...

187: Ângelo uma/duas

188 E: duas?//quem tem bata vermelha põe-se de pé//ó Anselmo quantos meninos estão de pé?

189 Anselmo: um/tês

190 E: não um (fazendo com os dedos)

191 Anselmo: doi

192 E: dois muito bem e de que cor é a bata deles?

193 Anselmo: vemalha

194 E: vermelha a bata deles é vermelha/a do Armando era verde/a do Adalberto e a do Adriano são vermelhas

195 Ângelo: já tá

196 E: isso muito bem/podem sentar amores/o que falta?

197 Amélia: [inc] a minha mãe não chama [inc]

198 E: lembras-te Alberto? Diz lá

199 Alberto: o laranja

200 E: muito bem falta o laranja então vamos lá ver laranjas/ (alguém tosse) /doce

201: Ângelo zero

202 E: zero/hoje não temos ninguém de bata cor de laranja na sala

203 Alfredo: eu tenho foi pa casa pa lava

204 E: foi para lavar a tua bata cor de laranja?

205 Ângelina: [ind]

206 Alfredo: sim

207 E: tens a azul hoje/ vamos lá ver//ó Ângelito és capaz de me dizer qual é o conjunto maior? (mostrando a folha que o Ângelo registou)

208: o cor de rosa e o azul

209 E: muito bem/ e o conjunto menor?

210 Ângelo: o laranja e o vermelho

211 E: ora vamos lá ver/quantas pretas é que tens?

212 Ângelo: uma

213 E: uma e quantas laranjas?

214 Ângelo: zero

215 E: então qual é o conjunto menor?// //e o nosso conjunto vazio?

216 Ângelo: (aponta com o dedo)

217 E: o laranja/e temos conjuntos iguais?

218 Ângelo: (acena com a cabeça)

219 E: diz-me lá quais

220 Ângelo: o vermalho com o preto

221 E: olha vê lá quantos é que tens de preto?

222 Ângelo: um

223 E: e de vermalho?

224 Ângelo: dois

225 E: é igual?

226 Ângelo: (nega com a cabeça)

227 E: então quais são os conjuntos iguais?

228 Ângelo: //o/o azul com o cor de rosa

229 E: muito bem/azul tem seis cor de rosa tem seis e temos mais algum conjunto igual

230 ou não?

231 Ângelo: o/o verde cu vermalho

232 E: muito bem/dois verdes dois vermelhos ok?/vais agora pôr aqui o nome e a data

233 Ângelo: aqui?

234 E: escreve aqui na folha tá bem? E eu vou perguntar / se alguém sabe em que mês é que estamos/olha/ó André das licença?/o nosso papel (apontando para o mapa de presenças) tinha terminado lembram-se?/e nós tivemos que pôr uma folha de presenças nova/então mudou o mês/sabes em que mês é que estamos agora Ariana?

235 Ariana: sim/dois mil e catorze

236 E: isso é o nosso ano querida/nós estamos no ano de dois mil e catorze e o mês?/alguém sabe?/Sabes Adelina?

237 Adelina: novembro

238 E: muito bem novembro/acabou o mês de outubro e começou o mês de novembro e hoje que dia é? (aponto para o dia no mapa de presenças ruído das crianças com o dedo no ar a quererem responder) /chiu/obrigado/ahm/quem é capaz de me dizer? António és capaz de me dizer que dia é hoje?

239 António: /dia vinte e três

240 E: olha ó António se fosse vinte e três era aqui (apontando para o dia vinte e três no mapa) hoje é este//diz lá Aurora/que dia é hoje?/dia do mês/então? Aurora /diz lá Angelina

241 Angelina: tês

242 E: três/três de novembro de dois mil e catorze (o Ângelo entretanto está com a folha do gráfico na mão)

243 Ângelo: olha...

244 E: pousa aí Ângelo /quem é que sabe-me dizer qual é o dia da semana?//podes ficar desse lado (indicando onde o Ângelo se deveria sentar)/diz lá Alberto

245 Alberto: dois mil e catorze

246 E: isso é o ano/eu quero saber o dia da semana/diz lá Aninha

247 Ana: segunda

248 E: segunda/ontem nós ficamos em casa não ficamos?

249 Várias crianças: sim

250 E: não houve escola

251 Amélia: com a minha mana/com a minha mana

252 E: hoje é o primeiro dia de escola da semana/é segunda feira

253 Angelina: [inc] casa do Pedro mora à minha beira

254 E: hum...

255 António: eu ontem fui a casa do pai
(Amélia mexe numas folhas e depois acena com elas para mim)

256 E: pousa aí em cima/pousa aí Amélia

257 Amélia: aqui?

258 E: aí nessa prateleirinha

259 Amélia: [inc]

260 E: vamos começar a trabalhar/o que é que temos andado a falar aqui na nossa escola estes últimos tempos?/só o Ângelo é que pôs o dedo no ar?/Aninha tu não és capaz de me dizer?/tu não ouviste pois não? (com cara de brincalhona)/tavas a conversar/o quê/o quê que nós temos tado a falar na nossa escola?//és capaz de dizer Afonso?// //Alberto?

261 Alberto: músicos

262 E: falamos de músicos/mais/Ângelo

263 Ângelo: o dia e a noite

264 E: o dia e a noite// //Afonso?// //ó Amélia vais-te sentar direitinha se faz favor?/ virada para a frente.../obrigada/então falamos do dia e da noite e antes de termos falarmos do dia e da noite falamos de quê?/diz lá Ana

265 Ana: do compositor

266 E: e que compositor foi esse?//quem é que é capaz de ajudar a Ana?/Ariana...

267 Ariana: Chopin

268 E: a semana passada falamos de Chopin/o que é/que música é que nós ouvimos de Chopin?/lembras-te Ângelo?

269 Ângelo: sempre de noite

270 E: é/era parecido/Abraãozinho lembras-te? Então diz lá amor// //Ana?

271 Abraão: sim

272 Ana: do amanhecer

273 E: o amanhecer não é de Chopin/António?//já te lembras-te? (rindo e olhando para o Afonso)/diz Augusto

274 Augusto: o anoitecer

275 E: é parecido com anoitecer mas não é bem anoitecer/alguém se lembra de qual era a palavra?/ Ângelo...

276 Ângelo: ahm/ahm/sempre de sol

277 E: não (juntamente com o dedo) Armando?

278 Armando: o dia e a noite

279 E: não/não a música de Chopin.../hum/hum/Afonso?/era parecido com a noite/sempre de noite mas não era bem essa palavra

280 Alberto: [inc]

281 E: (rindo) noturno/noturno/olha e a Ana falou no amanhecer/e quem é que compôs o amanhecer?/quem foi o compositor que escreveu o amanhecer? (indica com a cabeça o Ângelo)

282 Ângelo: ahm/ahm

283 E: (indica com a cabeça o Armando)

284 Armando: Chopin

285 E: não/Chopin foi o nocturno/o amanhecer não foi Chopin/foi Grig/Grieg/mas antes de termos falado do nocturno de Chopin e do/ahm/amanhecer de Grieg falamos de outro compositor quem foi? (indica com a cabeça o Alberto)

286 Alberto: o Beethoven
287 E: Beethoven e/e Beethoven/ahm/ escrevia peças Antoninho para que instrumento?
288 António: para piano
289 E: para piano pois foi/e nós tivemos a ver que o piano Anselmo/era vermalho não era?
290 Anselmo: era
291 E: era vermalho...
292 Angelina: não
293 E: não? Não era Arlindo?
294 Arlindo: não
285 E: então?
296 Arlindo: é preto e branco
297 E: ah pois é preto e branco acho que o Anselmo estava um bocadinho distraído quando viu/um piano vermalho/é preto e branco e/ó / ó Amélia quando falamos de Beethoven nós depois fizemos uns bonecos/lembras-te?
298 Amélia: foi o Beethoven
299 E: nós não fizemos o Beethoven fizemos o quê?/que música de Beethoven é que nós depois tivemos a fazer com bonecos?/diz lá Adriano
300 Adriano: um piano
301 E: não/diz Ana
302 Ana: das sombras chinesas
303 E: fizemos as sombras chinesas de quem?//de que peça?
304 Angelina: da Elisa
305 E: da Elisa exatamente/da Elisa não foi?/e a sombra é /de que cor?//a sombra chinesa é de que cor Alfredo?
306 Alfredo: é azul
307 E: a sombra chinesa é azul? (com cara de zangada)/Anastácia de que cor é a sombra chinesa?//André?de que cor são as sombras que nós fizemos?
308 Angelina: eu sei/eu sei
(algumas crianças vão dizendo: eu sei)
309 André: é/era preto
310 E: é preta/e o pano era?/e o pano era?/Adalberto//Adalbertooo e o pano era de que cor?
311 Adalberto: banco

312 E: branco pois é por isso é que nós conseguimos ver a sombra/[inc] (tosse)/pois é/então na/sequência do trabalho do preto e do branco do/do Beethoven e do piano/das sombras chinesas e do/do dia e da noite hoje vamos fazer um/outro trabalho/então o que é que eu me lembrei?/Amelinha/eu lembrei-me de irmos misturar/ (levanto-me para ir buscar as tampas com as tintas) tinta branca com tinta preta

313 Arlindo: professora/professora posso ir à casa de banho?

314 E: ó Arlindo chegaste agora de casa filho já queres ir à casa de banho?

315 Arlindo: (acena que sim com a cabeça)

316 E: rápido/e se eu chiu (com dedo nos lábios em simultâneo) ninguém/ninguém diz o que é que vai acontecer daqui a bocadinho quando nós formos misturar a cor preta com a cor branca/chega um bocadinho para aqui (referindo-me ao André) se não eu nem te vejo/o que é que vai acontecer quando nós misturarmos estas duas cores? Ahm/ahm ninguém diz/ninguém diz/ eu vou perguntar/o que é que achas que vai acontecer André? quando nós misturarmos a cor branca com a cor preta?

317 André: fica/fica às cores

318 E: vai ficar às cores/o André acha que fica às cores/e tu Anastácia?/o que é que achas que vai acontecer quando misturarmos as duas cores?// //não precisas de pôr o dedo no ar que eu vou-te perguntar tá bem (para o António)/não vai dizer?

319 Anastácia: (indica que não com a cabeça)

320 E: então pronto/Alfredo e tu? O que é que achas que vai acontecer?

321 Alfredo: vai dá laranja

322 E: o Alfredo achas que vai dar laranja/será que vai?/agora quero perguntar ao Abraão/ó Abraãozinho o que é que tu achas que vai acontecer querido?

323 Abraão: [?]

324 E: tinta eta?/tens que falar mais alto que eu daqui não ouço

325 Abraão: [?]

326 Amélia: também posso i à casa de banho?

327 E: vai fazer chichi/tinta eta?//sim?/olha ó Abraão tu disseste o quê?/tinta preta ou tinta eta?

328 Angelina: ele disse tinta...

329 E: ó Arlindo vai abrir a porta à Amélia se fazes o favor/eu não consegui perceber/Antónia e tu? /o que é que achas que vai acontecer quando misturarmos as duas

cores?// //diz querida/ó/ó não precisas de pôr o dedo no ar que eu vou perguntar a todos/tá bem Ana?

340 Alberto: professora posso ir...

341 E: não/não pode agora já não pode ir mais ninguém fazer chichi//Antónia o/o André acha que vai ficar de cores/o Alfredo acha que vai ficar cor de laranja/o que é que tu achas que vai acontecer quando misturares as tuas cores?// //ó Anselmo e tu filho/o que é que achas que vai acontecer?

342 Anselmo: co de lalansa

343 E: vai dar cor de laranja?/o Anselmo acha que vai dar cor de laranja/será que é verdade?/e tu Ariana?

344 Ariana: acho que vai ficar co de rosa

345 E: cor de rosa/a Ariana acha que vão ficar cor de rosa/e tu António?

346 António: ahm/vai ficar dia e noite

347 E: então eu vou misturar as duas cores e vai ficar dia e noite?

348 António: não...

349 E: então? não percebi

350 António: //ahm/esqueci-me

351 E: que cabeça (colocando as mãos na cabeça) /que cabeça deus me livre/e o Adalberto?/Adalberto o que é que achas que vai acontecer?

352 Adalberto: vai ficar rosa

353 E: vai ficar rosa?/e tu Arlindo?

354 Arlindo: acho que vai ficar vermalho

355 E: vermalho/laranja rosa vermalho/hum/quem será que vai ter razão?/e o Alberto?/o que achas que vai acontecer?

356 Alberto: ficar vrmalho

357 E: vermalho diz o Alberto/e...a Aurora?

358 Aurora: peto

359 E: preto/a Aurora acha que vai ficar preto/e a Angelina?

360 Angelina: peta e banca

361 E: preto e branco? / hum...

362 Angelina: sim

363 E: hum/e o Ângelo?

364 Ângelo. escuro

365 E: vai ficar escuro diz o Ângelo/e o Armando?

366 Armando: escuro

367 E: também acha que vai ficar escuro/e tu Amélia?

368 Amélia: vai fica com peto e com banco

369 E: eu vou misturar as duas cores e vai ficar/não agora não vai ninguém à casa de banho/vai ficar preto e branco é?/é Amélia?

370 Amélia: (acena que sim com a cabeça)

371 E: a Amélia diz que vai ficar preto e branco/e tu Anastácia já me sabes dizer/já tens uma ideia?

372 Anastácia: (acena que sim com a cabeça)

373 E: então diz lá //que cor é que achas que vai ficar quando misturarmos as duas cores?

374 Anastácia: co de rosa

375 E: rosa?/a Anastácia acha que vai ficar rosa/e tu Antónia já sabes?/és capaz de dizer

376 Antónia: (acena que sim)

377 E: então diz lá (entretanto o André levanta-se e vai fechar a porta que bate com força) /devagar//Antónia diz lá filha

378 Antónia: rosa

379 E: rosa também/a Antónia acha que vai ficar rosa e o Augusto?

380 Augusto: ahm/preto

381 E: e tu Adriano?

382 Adriano: vermalho

383 E: vermalho/e a Ana?

384 Ana: cinzento

385 E: cinzento/e tu Adelina?

386 Adelina: cinzento

387 E: cinzento também?/será?/eu não sei ...vamos descobrir/então/eu vou distribuir uma tampinha com tinta preta e uma tampinha com tinta branca a cada menino

388 Amélia: eu fico com banca e com peta

389 E: não tu ficas com as duas (mostrando as tampas) /eu disse uma branca e uma preta e vou dar a cada menino um círculo de papel (mostrando um) e vocês vão misturar as cores

390 Abraão: [inc]

391 E: ó Amélia/vão misturar as duas cores e vão pintar o vosso círculo de papel e vamos ver o que é que acontece/tá?/perceberam?

392 Angelina. Com pincel?

393 Amélia: eu

394 E: eu vou dar pincéis mas se quiserem pintar com o dedo também podes/mas eu vou dar pincéis/todos os meninos vão ter um círculo e vão ter duas tampinhas uma com tinta branca e outra com tinta preta para misturarem e verem o que vai acontecer tá bem?/então a Amélia o Arlindo o Afonso a Antónia podem sentar naquela mesa (barulho a levantarem-se) chiu/não é preciso barulho nem confusão/Adriano podes ir também para aquela mesa se fazes o favor/o Adalberto Abraão Ana Adelina Ariana prá do meio se faz favor

395 Angelina: tá li uma cadeira/tá li uma cadeira (indicando uma cadeira vaga na primeira mesa)

396 E: eu sei tem calma rapariga/só que eu não quero os manos juntos/Armando António Augusto Alfredo Anastácia para ali (dedo a indicar a mesa) /olha aquelas três meninas juntas/ah que bem que lindas não é?/ pois/Adriano prá li/António e Anselmo prá quela mesa/Angelina prá li/Alberto (aponta com o dedo) André prá quela (aponta com o dedo)/ ó Aurora prá quela/ olhem (muito barulho com as crianças todas a falarem ao mesmo tempo e cadeiras a arrastar)// ó meus amores/meus amores ninguém/ó/ó Arlindo/Adalberto/ninguém/ninguém vai começar antes de eu dizer/ primeiro vamos distribuir as tintas e os pincéis e só depois é que vamos dar o papel tá bem?/preto e branco//só começam quando nós dissermos// (algum tempo a distribuir o material e em que as crianças conversam entre elas não se conseguindo perceber com o ruído) //ó/onde é que estão os pincéis António?/André

397 E: Aurora queres este pincel que é mais pequeno?

398 Aurora: (acena que sim)

399 E: ó/ó/ó meus amores/eu só vou distribuir/só vou /Abraão/eu agora vou dar os papéis para vocês misturarem e pintarem mas não é preciso fazerem este barulho todo/então?

400 Aurora: professora

401 E: diz Aurora/diz Aurora (aceno que sim com a cabeça) // olha já podem começar (o barulho reduz bastante)

402 A: calma a professora ainda não disse

403 Adriano: já posso pintar?

404 E: já podes começar

405 Adriano: posso fazer um boneco?

406 E: não/eu pedi para fazeres um boneco?/eu pedi para tu misturares as tuas cores e pintares o circulo//mas tem que misturar as duas cores Adriano/mistura as duas cores Afonso e pintas depois filho

408 Alfredo: ó professora primeiro [inc]

409 E: não filho misturas as cores/pegas numa cor e misturas com a outra (ajudando a criança)

410 Adriano: [ind]

411 E: tens dois carros também?

412 Afonso: eu tenho/só tenho um

413 Adriano: dá cinzento

414 E: mistura/mistura as cores filho/olha (deslocando-se para outra mesa) /isso Antónia têm que misturar as cores se não não dá

415 Angelina: catanho

416 E: castanho?

417 Aurora: cinzento

418 António: não dá cinzento

419 Alfredo: olha/olha prás minhas mãos

420 António: olha isto está a ficar [?]

421 E: está a ficar?

422 E: Está a ficar assim/está a ficar cinzento

423 E: está a ficar cinzento então pinta lá a tua cartolina (todos falam em simultâneo há muito barulho na sala ao longo do tempo em que fazem a experiência) /ó Aurora olha o teu papel

424 António: ó professora/ó professora [inc]

425 E: não faz mal filho não faz mal pintar a mesa/diz já está? (olhando para André)

426 António: estou a pintar as mãos

427 Amélia: ai a minha mão/a minha com banco eh eh eh

428 E: ainda não acabaste a tua pintura? (Olhando para a Amélia)/diz querido (para o Adalberto)/não vais ficar com elas sujas até ires para casa (com cara de gozo e fazendo-lhe uma festa na cabeça)

429 António: [inc]

430 E: pois só se lavam as mãos em casa se não gasta-se muita água na escola (com ar de brincadeira e sorriso nos lábios e piscando o olho à Adelina)

431 António: a água [inc]

433 E: já acabas-te?/podes pousar o pincel aqui em cima das tampinhas/faz assim (para a Ana)

433 António: também já acabei

434 E: pronto pousa o pincel filho/ó Abraão que é que te aconteceu? (muito barulho na sala com as crianças em conversas paralelas) /pousa o pincel (para o Alfredo e fazendo de conta que lhe pinto o nariz) em cima da tampinha

435 Amélia: eh/eh/eh (rindo)

436 E: pronto/pronto chega Amélia

437 E: olha ó Antónia tu já acabaste pousa o pincel filha/o teu circulo? (ajudando a Amélia a retirar o circulo do meio da tinta da mesa) /acabaste? (para o Anselmo) então Ariana já terminas-te?

438 Amélia: é pa lava a mão? (deslocando-se à mesa do lado)

439 E: não ainda não/vamos todos depois lavar as mãos tá bem Amélia?//então já acabas-te o trabalho?//está Adelina? pronto pousa aqui/também já acabas-te? e tu Ariana? acabaste? então pousa o pincel

440 Abraão: vrum vrum [oma]

441 Adalberto: [ind] ele pintou a mesa (para o António)

442 E: não faz mal filho/ora então vamos lá ver o que aconteceu quando misturamos a cor preta com a cor branca?/diz lá Alfredo//olha/olha eu não consegui ouvir o que o Alfredo disse (crianças a bater com os pés nas pernas da mesa)/diz Alfredo

443 Alfredo: deu co de lalaja

444 E: deu cor de laranja?/o teu circulo ficou cor de laranja?

445 Alfredo: sim

446 E: sim? (deslocando-me para o ir buscar e mostrando aos colegas) /isto é cor de laranja?/não pois não?/que cor é esta?

447 Alfredo: é peta

448 E: não é preta/ó chega (para o Arlindo) /ó Arlindo o que é que aconteceu quando misturaste o preto com o branco?/ó Anselmo senta/vai sentar

449 Arlindo: ficou escuro

450 E: que cor é que ficou?/Afonso?/ò Angelina não ouço os colegas/que cor ficou?/ó Ângelo/diz lá Angelina

451 Angelina: cinzento

452 E: ficou cinzento

453 António: e as minhas mãos também

454 E: tá bem/olhem uma coisa/mas eu vi/isto é cor cinzenta (mostrando um círculo) /e isto é cor.../Adalberto que cor é esta? (mostrando outro círculo)

455 Adalberto: cinzento

456 E: cinzento/são iguais?

457 Várias crianças em simultâneo: não

458 E: não são iguais/porquê?

459 António: não (a gritar)

460 E: não são iguais

461 E: ó António/porque é que...

462 Angelina: poque tem peto e cinzento

463 E: porque é que nós temos uns cinzentos/e outros cinzentos/diferentes?/diz lá Angelina porque é que isto aconteceu?

464 Angelina: é mais escuro

465 E: um é mais escuro e /outro é mais claro e porque é que...

466 António: depois limpa-se

467 E: António/porque é que um ficou mais escuro e outro ficou mais claro?

468 António: /não sei...

469 E: Alberto?/porque é que um...

470 Alberto: porque nós/nós misturamos

471 Amélia: a minha mãe é... [ind]

472 E: mas todos os meninos misturaram o preto com o branco não foi?/mas ficaram ó Amélia/ficaram uns mais escuros e outros mais claros porquê?//porque é que ficamos com uns mais claros e outros mais escuros?

473 Angelina: nós/ nós misturamos a tinta

474 E: sim

475 Angelina: e ficou mais claro

476 E: e porque é que misturamos o preto com o branco e ficou num mais claro e no outro mais escuro?/o que é que aconteceu quando misturamos as cores?

477 Angelina: cinzento

478 E: ficou cinzento mas os cinzentos não são iguais/diz lá Alberto

479 Alberto: ficou um claro e um escuro

480 E: e porque é que ficou um claro e outro escuro?/olhem eu estou à espera que vocês me digam/porque é que um ficou mais claro e outro ficou mais escuro?/diz lá Ana

481 Ana: [ind]

482 E: diz filha

483 Ana: [ind]

484 E: nós misturamos as tintas/preta e branca/mas uma ficou mais clara e a outra mais escura e agora quero que me digas porquê (para o Alfredo) /porque?/porque é que não ficaram iguais?/elas estão iguais?

485 Alfredo: não

486 E: não/porquê?

487 Alfredo: esta é mais clara e esta é mais escura

488 E: e porque é que esta é mais clara e esta é mais escura?/o que é que aconteceu para ficar uma mais clara e outra mais escura?

489 Alfredo: o branco fez mudar

490 E: o branco fez/olhem o Alfredo está a dizer que o branco fez mudar de cor/é verdade/nós misturamos o branco no preto e fizemos cinzento/só que...

491 Amélia: o meu pai teve todo...

492 E: o que é que aconteceu para uns ficarem mais claros e outros ficarem mais escuros?/ao misturar preto e branco/o que é que terá acontecido?/o que é que achas que aconteceu Adelina?

493 Adelina: um tinha mais branco e outro mais preto

494 E: uns tinham mais branco e então o cinza ficou mais claro e outros tinham menos branco e ficou um cinza/mais escuro/então consoante a quantidade de branco que nós pusermos as cores/as gradações ficavam mais claras ou mais escuras

Anexo 9a – Grelha preenchida pela educadora a 23 de novembro

1. Relação Plano / Atividade
Cumprimento total/parcial do plano de atividades Adequação da planificação
Observações: O plano de atividades foi cumprido na sua totalidade embora com alguma dificuldade já que a educadora teve que insistir por diversas vezes até conseguir um dos objectivos pretendidos (as crianças chegaram facilmente à cor cinzenta mas demonstraram alguma dificuldade em explicar a diferença das gradações). A planificação estava adequada ao desenvolvimento do plano estabelecido quer para a aula observada quer para a semana em que se encontrava inserido.
2. Realização das atividades letivas
2.1.Início da atividade Proposta de atividade e explicitação das tarefas a realizar Articulação das aprendizagens a realizar com as anteriores Verificação dos recursos (suficientes, diversificados e adequados)
Observações: Verificou-se uma boa articulação com as atividades realizadas anteriormente (ao nível da expressão musical, plástica e conhecimento do mundo), e o cuidado de relembrar conhecimentos adquiridos anteriormente o dia e a noite; o Noturno de Chopin e o Amanhecer de Grieg; o sol nascente de Monet, entre outros); a explicitação da tarefa a realizar foi feita de forma clara e por mais do que uma vez; os recursos estiveram adequados e foram suficientes para a tarefa a realizar.
2.2.Abordagem dos conteúdos Domínio dos conteúdos abordados Apresentação do conteúdo Exploração dos conteúdos
Observações: A educadora demonstrou um bom domínio dos conteúdos abordados (demonstrando conhecer diferentes pintores e suas obras, compositores e suas peças ...) na sessão, tendo concretizado a apresentação e exploração dos mesmos de forma eficaz (realizando a ligação entre diferentes áreas – música e pintura – simultaneamente com o conhecimento do mundo através do mapa mundo existente na sala, onde as crianças puderam ver os países de origem dos artistas referidos e respetivas bandeiras). Houve por parte da docente o cuidado de dar a conhecer às crianças novos vocábulos (ex. gradação).
2.3.Estratégias de ensino-aprendizagem Envolvimento nas tarefas Diferenciação das aprendizagens Estimulação e interação entre as crianças
Observação: Verificou-se um especial cuidado por parte da educadora em envolver todos os elementos do grupo na atividade (quando uma criança não respondia, a educadora avançava e depois voltava a trás). Deu sempre oportunidade para que todas as crianças intervissem sempre que desejassem e procurou sistematicamente, através de questões, implicar o grupo no desenvolvimento da atividade. A docente teve o cuidado de responder de forma adequada às crianças tendo em conta as suas diferenças, nomeadamente adequando as explicações à faixa etária das crianças. Proporcionou ao grupo a integração de novos conhecimentos através da experimentação (junção do branco com o preto e obtenção do cinzento).

<p>2.4. Organização do trabalho</p> <p>Diversificação dos modos de organização do trabalho (grupo, pequenos grupos, pares, individual...)</p> <p>Acompanhamento das crianças na realização das tarefas</p>
<p>Observação:</p> <p>A atividade iniciou-se em grande grupo (atividade de matemática e explicitação da tarefa a ser desenvolvida a seguir) e foi depois concretizada em pequenos grupos (realização por parte das crianças nas mesas). A educadora procurou acompanhar as crianças na realização das tarefas (principalmente durante o período de trabalho em pequenos grupos), indo ao encontro das crianças sempre que solicitada ou quando percecionava alguma dificuldade por parte das mesmas.</p>
<p>2.5. Utilização de recursos</p> <p>Tipos de recursos: Adequados, variados, inovadores</p>
<p>Observações:</p> <p>Verificou-se que os recursos a serem utilizados estavam previamente preparados e foram adequados à tarefa proposta ao grupo.</p>
<p>2.6. Conclusão da atividade</p> <p>Conclusão e síntese dos conteúdos e atividades abordados</p>
<p>Observações:</p> <p>Após várias tentativas da educadora, a conclusão da atividade foi efetuada depois de uma das crianças ter referido que a gradação era diferente porque um tinha mais branco e o outro mais preto. A docente concretizou então um resumo dos conteúdos abordados, reforçando que o cinzento pode ser obtido através da junção do branco com o preto e que essa cor pode ter diferentes gradações consoante a quantidade de branco que se junta.</p>
<p>3. Avaliação das aprendizagens</p>
<p>Participação das crianças na avaliação</p> <p>Envolvimento das crianças na explicitação do que aprenderam</p>
<p>Observações:</p> <p>A educadora procurou que as crianças, por elas, chegassem à conclusão da atividade e explicitassem porque havia diferentes gradações de cinzento. Questionou por diversas vezes o grupo, qual o motivo de umas terem obtido cinzento mais escuro e outras mais claro e essa explicação surgiu de uma menina que referiu que um tinha mais branco e outro mais preto.</p>
<p>4. Comunicação</p>
<p>Apresentação de um discurso organizado, correto, variado e adequado ao desenvolvimento das crianças</p> <p>Dicção correta, clara e audível</p>
<p>Observações:</p> <p>A docente apresentou um discurso correto, variado e organizado ao desenvolvimento das crianças, procurando ampliar o conhecimento lexical das crianças pela introdução de um vocabulário variado e correto. Evidenciou uma dicção correta e falou de forma clara e audível.</p>
<p>5. Relação pedagógica</p>
<p>Mobilização da atenção das crianças</p> <p>Aproveitamento das intervenções das crianças</p> <p>Gestão de situações problemáticas e conflitos</p> <p>Incentivo à colocação de dúvidas</p>
<p>Observações:</p> <p>A educadora procurou mobilizar a atenção das crianças chamando-as e questionando-as. Solicitou frequentemente a intervenção do grupo e procurou utilizar as suas intervenções, aproveitando os seus conhecimentos para introduzir outros novos. Não demonstrou grandes dificuldades na gestão das situações problemáticas.</p>
<p>6. Outros aspetos</p>
<p>Esclarecimento de dúvidas</p>
<p>Observações:</p> <p>A docente procurou responder sempre às dúvidas que lhe foram sendo dirigidas pelas crianças.</p>

Anexo 9b – Grelha preenchida pelo “amigo crítico” a 23 de novembro

1. Relação Plano / Atividade
Cumprimento total/parcial do plano de atividades Adequação da planificação
Observações: A atividade foi realizada em função do cumprimento do plano que foi proposto e de forma adequada. A considerar apenas ter sido utilizado muito tempo na tarefa inicial de registo das presenças e faltas.
2. Realização das atividades letivas
2.1.Início da atividade Proposta de atividade e explicitação das tarefas a realizar Articulação das aprendizagens a realizar com as anteriores Verificação dos recursos (suficientes, diversificados e adequados)
Observações: A proposta de atividade foi explicada de forma clara tendo a educadora Raquel articulado com aprendizagens anteriores (pintores e músicos famosos; relembrar os conteúdos - o dia e a noite). Os recursos utilizados na realização da atividade foram adequados e suficientes.
2.2.Abordagem dos conteúdos Domínio dos conteúdos abordados Apresentação do conteúdo Exploração dos conteúdos
Observações: Tendo em consideração o número de crianças do grupo, foi feita uma boa exploração dos conteúdos planeados com grande domínio dos conteúdos abordados. A apresentação e exploração dos conteúdos (pintores e compositores e suas obras) foram feitas de forma articulada tendo a educadora o cuidado de localizar num mapa, os países de origem dos autores abordados.
2.3.Estratégias de ensino-aprendizagem Envolvimento nas tarefas Diferenciação das aprendizagens Estimulação e interação entre as crianças
Observação: A educadora Raquel fez questão de envolver todas as crianças do grupo nas atividades, com incentivo aos menos participativos. Deu a possibilidade de todo o grupo participar e respondeu tendo em conta as idades das crianças, uma vez que o grupo é heterogéneo. Provocou a experimentação de misturas de cores, no caso o branco e o preto.
2.4.Organização do trabalho Diversificação dos modos de organização do trabalho (grupo, pequenos grupos, pares, individual...) Acompanhamento das crianças na realização das tarefas
Observação: Tendo sempre em consideração o número de crianças do grupo e o espaço da sala de aula trabalho foi organizado de forma diversificada em grande grupo, grupos pequenos (nas mesas) e de forma individual. O acompanhamento foi realizado dentro do possível pelos pequenos grupos e em espacial aos que mostraram mais dificuldade.
2.5. Utilização de recursos Tipos de recursos: Adequados, variados, inovadores
Observações: Os recursos foram os adequados à atividade proposta, estando previamente preparados.

2.6.Conclusão da atividade
Conclusão e síntese dos conteúdos e atividades abordados
Observações: A educadora tentou que fossem as crianças a chegar à conclusão sobre o resultado da junção do preto com o branco. Foi realizada no final um balanço sobre a atividade fazendo um resumo das aprendizagens novas – a obtenção de tonalidades de cinzento conforme a predominância do preto ou do branco nas misturas efectuadas.
3. Avaliação das aprendizagens
Participação das crianças na avaliação Envolvimento das crianças na explicitação do que aprenderam
Observações: Como referi no ponto anterior foi solicitado às crianças que falassem sobre o que tinham aprendido, tendo a educadora tentado que fossem as crianças individual ou coletivamente a chegarem às conclusões pretendidas.
4. Comunicação
Apresentação de um discurso organizado, correto, variado e adequado ao desenvolvimento das crianças Dicção correta, clara e audível
Observações: Considero que a educadora Raquel apresentou um discurso claro, correto e perceptível, tendo em consideração o grupo com que estava a trabalhar.
5. Relação pedagógica
Mobilização da atenção das crianças Aproveitamento das intervenções das crianças Gestão de situações problemáticas e conflitos Incentivo à colocação de dúvidas
Observações: A educadora mobilizou e aproveitou as intervenções das crianças para desenvolver e/ou prosseguir no desenvolvimento da atividade. A gestão dos conflitos foi gerida de forma eficaz, não revelando dificuldade na gestão das situações problemáticas.
6. Outros aspetos
Esclarecimento de dúvidas
Observações: Respondeu sempre que foi questionada de forma a responder às dúvidas apresentadas pelas crianças.

Anexo 10 – Reflexão conjunta realizada a 23 de novembro

Código das transcrições

/ pausas curtas

// pausas longas

Sublinhado em simultâneo

[ind] inaudível

[inc] incompreensível

[oma] omanatopeias

? questão

Negrito falar muito alto/gritar

Siglas

E – educadora

AC- amigo critic

Número de intervenções: 175

001 AC: uma das coisas que eu notei por exemplo quando tu fazes/ahm/ahm//a receção aos alunos não é?/que eles tinham/fazes a contagem das batas/ahm/eu acho que tu demoras muito tempo/aquilo devias considerar como se fosse uma atividade matemática por exemplo/ahm/tentar encurtar ligeiramente/porque enquanto uns estão a fazer os outros...

002 E: estão à espera...

003 AC: ficam à espera e acabam por ficar mais impacientes percebes?/torna-te o grupo mais barulhento ou mais mexido pelo facto de estarem muito tempo na mesma atividade

004 E: mas/já por isso é que eu depois peço/mesmo porque este ano como tenho pequeninos de 3 anos

005 AC: hum hum...

006 E: e muitos deles ainda não distinguem as cores/eu peço à medida que eles fazem as cores para se levantarem e aproveito isso para fazer ou certas contagens mais curtas/mais pequenas para os mais novos...

007 AC: sim

008 E: e para trabalhar as cores para aqueles que ainda não sabem as cores não é?

009 AC: sim mas essa parte até não é/ahm/até poderias manter não é?/portanto o facto de eles contarem quantos meninos estão/ahm/contar depois as batas o que quero dizer é que é mais esticada estás a perceber? porque é que num dia não fazes só a contagem das batas/dos meninos e das meninas estas a perceber?/contam os meninos presentes na sala os meninos e as meninas e por exemplo no dia a seguir contam as batas

010 E: intercalar...

011 AC: intercalar/percebes?/em vez de fazer a mesma coisa todos os dias/porque não fazer num dia fazer a contagem dos meninos e das meninas e precisamente gostei muito da/da/de tu fazeres porque eu estava curiosa para saber qual era/ahm/o que é que tu ias fazer/ahm/quando perguntaste aos miúdos quantas meninos faltam/não é? Para fazer/para fazer os conjuntos iguais isso para eles é um bocado abstrato não é?/eu disse/agora quero ver como é que ela vai resolver esta questão/como é

012 E: descalçar esta...

013 AC: que ela vai descalçar esta bota que é mesmo assim/mas depois percebi que fizeste muito bem/portanto ao colocares a par não é?/eles ficaram perfeitamente a perceber que faltava ou que estariam meninos sem par/ahm//também te safaste bem pelo facto de te entrarem as outras meninas e eles estarem/os dois rapazes que entraram e portanto eles perceberam que como eles já estavam em pé/ahm/por exemplo se //se/se eles já estivesse sentados e se tu fizesses essa pergunta/ahm/eu acho que já/estragavas tudo o que tinhas feito/eu acho/sabes porquê?/porque depois eles/eles iam ficar muito mais confusos a não ser que repetisses novamente a atividade porque eles tinham que ver não é?/portanto porque para eles abstrato/entraram mais dois mas depois são mais dois não é?/ahm/essa abstração eu acho que eles não...

014 E: não conseguiram perceber

015 AC: é/é em perceber e em responder até porque eles podiam responder acertadamente mas dizer que perceberam/no dia seguinte fazias a mesma coisa e não chegavam lá/não chegavam lá não é?/portanto calhou bem eles estarem/ainda estavam em posição de poderem perceber que tinham entrado mais dois rapazes/portanto estariam a faltar mais duas raparigas para fazerem o par/portanto do registo das batas concordo/só acho é que/ao/ao fazeres a comparação portanto quando no final fazes o resumo não é?

016 E: conjuntos maiores menores...

017 AC: conjunto maior conjunto menor essencialmente quem está a fazer é o chefe não é?

018 E: no primeiro dia da semana é sempre o chefe/se é um chefe que já faz corretamente eu depois começo/ahm/a variar/começo a saltar/a perguntar salteado

019 AC: sim

020 E: se é um miúdo que precisa de mais tempo para fazer a aquisição então vou mantendo o mesmo miúdo

021 AC: mas enquanto estás a fazer com ele os outros não lhe estão a prestar atenção percebes?/e portanto para eles aquilo está-lhes a passar um bocado ao lado...

022 E: depende por aquilo que eu me tenho apercebido alguns/os mais velhinhos não é?/ahm/que vão/vão apanhando e vão estando a/a seguir há outros que não/é evidente que há outros miúdos que não...

023 AC: sim...

024 E: mas há alguns que sim tanto que se eu pergunto/vir que é um miúdo que já faz e/e eu perguntar a outro colega daqueles mais velhos ele olha o gráfico já me consegue dizer logo...o conjunto maior é este o/o conjunto vazio é/é não sei quê...

025 AC: hum/hum...

026 E: nós ainda estamos no princípio do ano/no primeiro período

027 AC: sim/sim

028 E: hum/se a coisa entretanto andar e/eu me for apercebendo que os miúdos acompanham posso ir às tais estimativas/fazer por estimativas/mas nesta fase então com pequenitos com três anos não conseguem/e com miúdos que ainda não conseguem distinguir as cores/ahm/fazer a relação da cor/ahm/é/é ainda complicado/é/por exemplo há miúdos/o Abraão e assim eu peço para se levantarem as batas de cor azul se ele trás bata de cor azul ele fica à espera que eu olhe para ele saber se é para ele se levantar se não...

029 AC: sei/sim

030 E: ainda/ahm/ainda...

031 AC: sim mas isso tá/isso mas isso fizeste bem percebes?/a/a todo o registo/a contagem o registo e o que ele fizera eu/eu concordo estás a perceber? está/está bem feito/ahm/o que eu acho é que quando tu fazes o resumo quando vão ver/analisar esta a analisar o gráfico aí é que analisas só praticamente com quem faz a contagem/a quem foi o chefe/não é um que foi fazer o registo

032 E: mas também é uma forma dos outros indo começando a perceber/começando a interiorizar que o maior é o gráfico mais alto não é...

033 AC: sim

034 E: o menor é o gráfico mais pequenino/porque se eles não forem ouvindo falar nestas coisas enquanto... os novos têm mais dificuldade/os do ano passado já fazia por isso para eles já...

035 AC: mas tu viste a posição em que estavas?/tu e o miúdo?//a posição em que estavas/ele estava virado para ti/estavas com o gráfico e ele estava virado para ti não era?

036 E: sim

037 AC: e portanto ele estava a ler/o resto do grupo não estava a perceber como é que ele estava a responder/percebes? tu ias repetindo/estás a entender? é isso que eu quero/eu quero dizer/a posição em que ele estava/ele não está virado para os outros a dizer/a analisar o gráfico/ele está virado para ti/está a responder só a ti/está a responder dó a ti

038 E: ah/sim/sim/tá bem...

039 AC: percebeste?

E: sim

040 AC: e portanto ele estava a ler o resto do grupo não se estava a perceber como é que ele estava a responder percebes?/tu ias repetindo/estas a entender? é isso que eu quero/eu quero dizer/a posição em que ele estava/ele não está virado para os outros a dizer/a analisar o gráfico/ele está virado para ti/está a responder só a ti...

041 E: ah/sim/sim/tá bem...

042 AC: percebes?

043 E: sim/percebi

044 AC: ai os outros estão a entender/alguns poderão estar com atenção mas uns poderão entender isto não é nada comigo é com ele/estás a perguntar a ele estás a perceber?/e os outros até ouvem e estão com atenção mas isso será uma forma de ele estar...estás a perceber?

045 E: estou/estou/agora percebi

046 AC: a posição em que ele está ele não tem de estar/ele não está a/a/não está em posição de outros poderem ver ou poderem participar/poderem também participar e dizer não/não está bem estás a perceber? Porque ele está/tu estás com o papel à frente e nalguns miúdos ele até está à frente do papel e podem ver o que está lá percebes?

047 E: tou/tou/é/é em termos de posição tenho que alterar o/o/a forma como/porque por exemplo no caso desta criança em concreto

048 AC: ou tens que pôr mais alto para todos poderem ver por exemplo não é? ou até ser ele/estás a perceber? ele virado para os colegas...

049 E: pois mas ele ai vai ter mais dificuldade em ler

050 AC: pois terá que ser numa posição mais alta para ele poder responder e os outros poderem ver

051 E: posso até afixar com um pionés para todos verem

052 AC: exatamente

053 E: porque por exemplo no caso deste miúdo em concreto ele como acompanha muito bem depois na terça-feira já não foi preciso estar-lhe a perguntar tudo

054 AC: exato

055 E: já fui salteando para os outros que precisam que eu sei que precisam mais de/de...

056 AC: nota-se que o miúdo domina perfeitamente porque ele estava a fazer o gráfico e sabia perfeitamente o que estava a fazer agora para quem está de fora/para quem está a ver aquele miúdo ele/ele interagiu perfeitamente agora os outros é que/foram/como é que hei-de dizer/passaram um bocado ao lado daquele/portanto entenderam/ou podiam entender que aquilo/é só aquele que tem que responder/é só ele que tem que estar co atenção

057 E: pois...

058 AC: percebes?

059 E: ah/ah

060 AC: a professora até está a perguntar a ele percebes?

061 E: hum/hum

062 AC: de resto e esta/esta parte e como é muito tempo e como tu depois tinhas outra atividade orientada não é? Num/num dia destes em que tens uma atividade orientada em que precisas de maior concentração do grupo ou que ele esteja com muito mais atenção se calhar reduzir à atividade que fazes no início/no início das contagens/portanto a parte das contagens/reduzir um bocado ou só contar as batas ou só contar as meninas por exemplo/eu acho que era capaz de funcionar melhor/porque depois quando pegas no grupo para a atividade em si não é?/tu fazes uma/fazes uma retrospectiva/vais buscar tudo o que já deste/vais buscar/ahm/fazes uma revisão ao fim e ao cabo com eles/e/hum/e portanto como o grupo é grande não é? Eles já estiveram muito tempo ali não é? E ficaram muito tempo à espera que uns e outros respondessem não é? Portanto ali começam a ficar um bocadito saturados depois já vão/alguns que vão conseguindo mas há outros que/depois é o que te acontece começam a pedir-te para ir fazer xixi ou pedem para se levantarem ou vão batendo com as mãos no chão...

063 E: as mãos no chão...

064 AC: como eles estavam a fazer e a outra menina a olhar para as mãos ela/os outros a bater mas é que ela estava literalmente a olhar para o movimento das mãos e estava...

065 E: estava-se nas tintas

066 AC: estava nada interessada no que tu estavas a dizer/estava interessada

067 E: é/os grupos com as três idades tornam-se mais difícil

068 AC: exato/exato

069 E: de gerir...

070 AC: por isso mesmo como é um bocadinho mais difícil de fazer essa gestão também tens de fazer de fazer um bocadinho a gestão do tempo para ver se dá para/para nem cansar estes pequenos porque eles depois começam a movimentar-se e a agitarem-se no/no grande grupo e/e isso provoca também que os outros

071 E: vão por arrasto

072 AC: exato por arrasto eles vão e enquanto/enquanto/mas bastava só reduzires um bocadinho mais a outra/a outra atividade que eles/já tinhas mais algum tempo de manobra de/para despertar a atenção deles não é? Portanto depois pegaste muito bem no que já estava a/a/no que já tinhas dado não é? relativamente/fiquei muito admirada porque alguns estavam ali a falar no/no “Amanhecer” que eu não sei...

073 E: é uma música de Grieg/que representa precisamente o amanhecer

074 AC: pronto mas eu não conheço se quer/a não ser pelo nome/ahm/mas admito a minha ignorância mas achei piada que/ahm/e nós utilizamos o vocabulário certo os miúdos também utilizam sabem muito bem o que é Chopin/sabem muito bem o que é música clássica/eles utilizam o termo direitinho

075 E: é uma questão de nós o usarmos e eles...

076 AC: exatamente/o que quer dizer que vai enriquecendo o vocabulário/seja lá é como tu dizes seja lá em que nível for quanto mais nós falarmos em termos/vocabulário correto eles aprendem também a dizer e depois utilizam as palavras no sítio certo

077 E: é/é como quando fazemos divisão silábica eu tenho o hábito/fazemos a divisão silábica dos nomes e/ahm/Artur/Ar tur ele tem duas sílabas e exatamente é um dissílabo tem duas sílabas e depois vem a Alberto/Al ber to/tem três sílabas muito bem é um trissílabo e fica e há miúdos que depois já me dizem com o tempo lá foi um trissílabo/porque eles próprios se apropriam

078 AC: exatamente

079 E: entrando no vocabulário

080 AC: é/é/e/e portanto por isso é que nós/nós educadoras consideramos que isto é uma coisa importante porque eles fazem isto a brincar não é? A jogar e/e é uma aprendizagem que eles vão necessitar dela para o primeiro ciclo não é? E portanto/eles quando chegarem ao primeiro ciclo não têm tantas dificuldades quando/quando começarem com a divisão silábica eles se calhar já não têm essa dificuldade nem/nem fazem tanto essa confusão não é? Se eles tiverem a consciência fonológica/ahm/ bem trabalhada

081 E: bem trabalhada

082 AC: bem trabalhada por isso é importante não é?/ahm/depois começaste com a atividade não é? Portanto no preto...

083 E: no branco

084 AC: e no branco/ahm/ai não tenho/não tenho nada/fizeste muito bem portanto primeiro perguntar qual era/ahm/qual era...

085 E: a ideia que eles tinham...

086 AC: a ideia que eles tinam/ahm/uma ideia da.../podias ter feito de uma forma/que também podia ser engraçada

087 E: sugere

088 AC: podias ter feito por exemplo num/num/hum/fazer tipo um painel não é? Em que ias pôr/ias pôr/podias ter antes da atividade e depois da atividade o que é que eles

089 achavam/qual era/ahm/a ideia que eles tinham relativamente a/a junção das duas cores não é? E escreveres mesmo vermelho amarelo...

090 E: mas eu escrevia

091 AC: pois mas não estava visível para todos verem

092 E: ah/eu estava a escrever ao mesmo tempo depois passei e ficou lá afixado

093 AC: pois/mas podias ter feito ao mesmo tempo estás a perceber?

094 E: mas lá está ia demorar

095 AC: mesmo porque o tempo que estiveste a escrever se estivesses a escrever atrás vermelho amarelo/estás a perceber estiveste a escrever no papel

096 E: pois

097 AC: era só escrever

098 E: era a mesma coisa só para que eles vissem

099 AC: é de forma a que eles vissem/eles sabiam que as cores que eles tinham dito eram aquelas depois no final tu fizeste a comparação/acho que demoraste um bocadinho de tempo/para eles responderem o que é que acontecia porque é que ficou um cinzento mais e mais claro acho que demoraste muito tempo/ahm/quando viste que eles não começavam a dar nenhuma solução podias ter tu adiantado um bocadinho mais ou até teres experimentado mesmo estas a perceber? nesse mesmo painel/então agora vou eu experimentar percebeste? E pões um bocadinho de preto e/e tentar/agora vou pôr um bocadinho experimentares mesmo/? Eu agora vou pôr só um bocadinho e vou acrescentar mais um bocadinho

100 E:hum/hum

101 AC: ver

102 E: é uma ideia engraçada/não me lembrei/é/era...

103 AC: portanto eles fizeram a experiência deles mas depois para a conclusão/porque para eles depois foi difícil/havia lá uns que andavam no preto e no branco/eles sabiam que era preto e branco mas não estavam era a saber explicar porque é que ficava

104 E: porque é que ficava

105 AC: é

106 E: tons diferentes

107 AC: portanto/uns não perceberam mesmo e disseram que era cinzento e era cinzento e ponto mas houve outros que estavam perto a dizer sempre que era o cinzento/que era o preto e o branco//o preto e o branco eles sabiam que havia ali qualquer coisa que naquela mistura não é? Portanto e tu/se tu por exemplo nesse mesmo painel onde eles tinham dito aquelas cores então agora vamos/vou experimentar não é? E experimentavas mesmo pôr um bocadinho de preto e agora vou pôr só um bocadinho de branco e se puser mais um bocadinho o que é que vai acontecer? E se puser um bocadinho mais? Eles visualizavam mesmo aquilo e eles aí chegavam-te lá mais depressa

108 E: é capaz/tens razão

AC: e/e

109 E: na altura não/não/pronto não pensei nisso...

110 AC: e acabavas por ter perdido menos tempo e/e cativava mais a atenção

111 E: sabes que esta questão do tempo é/é/daquelas coisas é/é eu à medida que fui fazendo este trabalho que andei a ver as grelhas//e essas coisas/ahm/uma das coisas que eu li na altura que fiz o trabalho sobre o Pedro Reis que tem um dos cadernos do CCAP

112 AC: hum/hum

113 E: é precisamente o tempo que os professores dão para que os miúdos respondam/ uma das coisas que lá dizem é que nunca dão mais de três segundos e que é pouco tempo/os professores passam rapidamente para outra criança a seguir/e foi uma coisa que me ficou sempre e então/eu se calhar/se calhar também faço tempo a mais/se calhar tenho que começar a contar os segundos

114 AC: exato pois é isso é que nós/porque se tu/ahm/três segundos é pouco tempo mas se tu deres muito tempo crias ali um vazio que aquilo te provoca logo a dispersão dos outros/porque ninguém vais estar muito tempo à espera/ou mesmo quem está com o dedo no ar ou responde logo ou ainda não pôs o dedo no ar já está a responder percebes? Torna-se mais impaciente e/e os outros/portanto esse responde logo mas os outros nem se dão ao trabalho de pensar percebes? Porque sabem que aquele vai reagir logo percebes?

114 E: aquela coisa de nós irmos perguntando e dando tempo para que eles /claro há aqueles miúdos que respondem logo mas há outros que precisam de algum tempo//tempo

para processarem a questão que lhes foi feita não é? Mas claro isso faz com que depois haja ali uns segundos em que...mas tenho que dar/é como aquelas duas meninas no início não quiseram dizer o que é que achavam que ia acontecer quando misturassem as duas cores

116 AC: sim

117 E: eu esperei/vi que não dava andei para a frente depois voltei atrás para ir outra vez ver se elas já...

118 AC: ai está bem

119 E: mas de qualquer forma temos ali aqueles segundos que está à espera para ver se o miúdo responde não é?

120 AC: mas a insistência estás a perceber? Nós vamos insistindo insistindo estás a perceber? acaba por/hum/por criar essa dispersão da atenção percebes?/mas nós temos que dar tempo aos miúdos efetivamente os miúdos têm que ter tempo/mas/ahm/mas tem que ser como tu dizes tem que ser doseado porque se não acaba por ser...

121 E: tanto uma coisa como a outra...trazem inconvenientes mas depois vais ter que ir/uma pessoa depois à medida que conhece o grupo já sabe...

122 AC: exatamente

123 E: que há uns que precisam de mais e outros que respondem muito mais de imediato

124 AC: e até como tu fizeste/passando para eles ouvirem a resposta de outros colegas não é? Para poderem depois estar na posse de outra informação para poderem ser eles a responder ou então repetirem não é?

125 E: pois

126 AC: para não criar aquela situação de não/de não participação ou de se sentirem mais intimidados em participar ou de não participarem ou do que os outros estão à espera deles porque acaba por ser/enquanto tu estas a procurar a atenção está toda centrada naqueles não é? E portanto há miúdos que se podem sentir inibidos pelo facto de estarem todos à espera que ele responda e/ficarem com alguma dificuldade depois em responder e fizeste bem como não responde logo nos primeiros segundos ou...que tu perguntas passas ao outro e depois regressas lá outra vez

127 E: pois

128 AC: não é? Pronto

129 E: é tentar implica-los

130 AC: é/é//ahm/ahm/pronto é/é a situação é mesmo essa depois na/na//na conclusão da atividade é que podias ter feito aquela experienciazinha que se calhar te dava mais/mais/dava-te outra/dava-te outra perspetiva não é? E os miúdos ficavam a visualizar

a/a/porque para eles é um bocado abstrato saber se pôs muito ou pôs pouco/o que é muito e o que é pouco ter misturado muito e pouco percebes?/é mais um bocadinho/é mais um bocadinho

131 E: pois

132 AC: quando experimentares

133 E: mas a Adelina depois disse que tinha mais branco...

134 AC: há miúdos que chegam lá mas tu tens lá dezoito não tens só um

135 E: eu depois tinha vinte e um/dezoito no início mas depois chegaram

136 AC: sim depois chegaram/ok/portanto não é

137 E: pois não se chega a todos e nem todos conseguem da mesma forma

138 AC: é/é

139 E: no fundo a gente deixa estes miúdos que percebe que já sabe que eles conseguem lá chegar e deixa sempre para últimos e depois é também uma coisa que é um contrassenso

140 AC: pois

141 E: não lhes damos oportunidade/pois já sabemos de antemão que eles conseguem lá chegar e então vamos arrastando/e vamos arrastando e vão ficando...

142 AC: sim mas tu aqui tentaste dar tempo aos outros de tentarem encontrar uma solução não é?

143 E: sim

144 AC: portanto deste tempo aos outros para encontrarem uma solução agora/era isso que eu estava a dizer deixaste foi arrastar um bocadinho mais...

145 E: um bocadinho mais

146 AC: podias ter encurtado/quando ela e depois teres perguntado mesmo a ela porque ela iria responder não é? Ali e depois de ela responder...

147 E: e fazer...

148 AC: passar/passar então à experiencia pata todos/todos poderem visualizar porque os miúdos ficam um bocadito nessa/nessa

149 E: claro

150 AC: visualizarem esta a/a situação da mudança da cor ser mais claro ou menos consoante se acrescenta mis ou menos branco ou mais ou menos preto porque podia ser a

situação ao contrário não é? Porque podias fazer a experiencia com uma e a experiencia com outra

151 E: outra

152 AC: não é?

153 E: é e tinha resultado/já fica a ideia para a próxima

154 AC: pois

155 E: é para isso mesmo...

156 AC: pronto de resto / depois é/e depois isso leva/leva a que se calhar/ahm/conhecendo-te eu como te conheço leva-te a uma situação de autoridade que não era isso tu querias porque depois eles começam a ficar muito impacientes não é?/ahm/e depois tu comesas a/ao tentares implica-los estás a/a exigir a impor a tua autoridade não é? E portanto isso/ahm/não é bem por ai que tu costumias/que gostas de trabalhar não é?/não é por ai/por isso mesmo/quando vires que não esta a resultar mais vale resolveres logo a situação do que estar a arrastar muito mais/porque se não tu entras num campo de autoridade e eu sei que é aquele que tu não gostas

157 E: pois mas há/ahm/alturas em que/há uma altura em que se viu perfeitamente tenho ali três miúdos sempre a bater com os pés nas mesas

158 AC: sim mas isso tens que reagir na hora

159 E: há momentos em que...

160 AC: sim/sim sim/mas isso é numa situação de eles estarem/de impaciência/mas depois pra resposta não é/ahm/agora respondes tu estas a perceber?

161 E: demasiado tempo e acaba por/ahm/por se perder o intuito

162 AC: é/é

163 E: fica diluído acaba por não ter o efeito que se pretende

164 AC: hum/hum//é de resto acho que correu bem

165 E: em termos da minha atitude com os miúdos notaste alguma coisa?

166 AC: em termos da tua atitude? Olha tu/não te notei nervosa portanto pelo facto de estares a ser filmada/por acaso não notei/ahm/não/e a relação com os miúdos acho que tens uma relação muito próxima com eles/hum

167 E: sabes o que é que eu achei quando vi?//que de/que de algum forma eu transmito se calhar é perceção minha por isso é que eu te estava a perguntar

168 AC: hum/hum

169 E: ahm/de alguma forma os miúdos conseguem perceber as minhas preferências//não é visível?

170 AC: não/ahm/não é visível por uma razão simples/ahm/também só estamos a ver uma vez não é? Só te estou a ver uma vez se calhar se fizesse/se/se me mostrasses três ou quatro sessões se calhar era capaz de/de ser mais visível não é? Mas nesta/nesta não/ahm/porque//por causa da música?

171 E: não

172 AC: não/ por causa da preferência quê?/da/da/do grupo?

173 E: sim

174 AC: não/não acho

175 E: e é engraçado eu achei

Anexo 11 - Planificação das atividades da semana de 19 a 23 de janeiro

Áreas curriculares		Objetivos	Conteúdos	Atividades	Material	Avaliação
Conhecimento do mundo		Conhecer diferentes artistas	Cultura	Apresentação da pintora Sarah Afonso e da sua obra “Casamento na aldeia” bem como do compositor John Philip Sousa e da sua peça “Stars and Stripes Forever”	Computador e internet	Identificam os artistas apresentados
Expressões	Plástica	Experimentar criar cores	Apropriação da linguagem elementar das artes	Usando 2 cores primárias, criam “novas” cores	Tintas, pincéis e papel	Reconhecem que pela junção de 2 cores primárias, obtêm novas cores
	Musical	Conhecer a banda filarmónica	Criação e experimentação	“As cores da banda” (sopros de madeira e metal e percussões)	CD e gravador	Identificam instrumentos de sopro e percussão
	Motora	Explorar as potencialidades do corpo	Utiliza e sente o corpo de diferentes formas	Aprender a marchar	CD e gravador	Movimentam-se ao som da pulsação da marcha
	Linguagem e abordagem à escrita	Identificar e representar algumas características da aldeia	Linguagem oral Linguagem escrita	Exploração do quadro (ex. “De que festa se trata? Que cores se vêem no quadro? Porque é que há uma banda de música a tocar?”), o que conhecem sobre o tema Exploração de novos vocábulos (ex. banda...)	Computador e internet	Representam através de desenho alguma característica da aldeia Utilizam os novos vocábulos nos diálogos
	Matemática	Conseguir formar conjuntos	Organização de dados	Formação de conjuntos dos instrumentos da banda	Imagens dos instrumentos	Formam os conjuntos dos sopros e das percussões

Anexo 12 – 2ª reflexão crítica

Reflexão sobre a ação relativa à atividade do dia 19/01/15, após observação da vídeo-gravação

Este momento de reflexão procura por um lado verificar a melhoria ou não dos aspetos identificados pelo “amigo crítico” e por mim própria, no momento da autoscopia (1ª reflexão) como necessários de reformulação mas simultaneamente, surge como um momento de reflexão sobre a minha atividade pedagógica ao longo de duas décadas. As alterações que fui promovendo na minha atividade e que fatores considero que influenciaram essas mudanças.

O momento de planificar as atividades a desenvolver implica desde logo também um momento reflexivo. Assim, quando preparava a atividade que seria vídeo-gravada surgiram-me algumas questões que considero importantes de abordar. Pensei num primeiro momento realizar a primeira parte da atividade na manta e socorrer-me de marcadores (a hipótese seria concretizada por cada criança ao mesmo tempo que era apresentada ao grupo, na manta). Contudo, acabei por abandonar esta ideia pois, mais tarde, uma criança poderia, ao fazer um desenho, não tendo a cor laranja (por exemplo) disponível decidir utilizar o marcador vermelho e o amarelo para fazer a referida cor. Provavelmente não resultaria o que iria pôr em causa a experiência que entretanto fizera com as tintas (não sendo o material o mesmo o resultado poderia também não ser o mesmo). Sendo o grupo muito grande e sendo os recursos físicos limitados, coloquei então a hipótese de utilizar metade de uma folha de pintura para a concretização da atividade. Também esta ideia foi abandonada já que o grupo inclui crianças de 3 anos e estas necessitam ainda de espaços “grandes” para concretizarem a sua atividade. Restringir muito o espaço de ação não me pareceu também muito viável. Equacionei ainda a possibilidade de dividir o grupo em dois grupos e fazer metade de cada vez. Perguntei-me então o que faria o grupo que não estivesse na atividade? Preparava outra atividade para eles? Iria deixá-los brincar? Ter outra atividade implicava também recursos quer materiais (que não possuía) quer humanos (educadora e auxiliar) que não podiam estar a apoiar em simultâneo os dois grupos. A opção por os deixar ir brincar não me pareceu muito vantajosa já que podia fazer com que as crianças que estivessem na atividade fizessem tudo a “correr” para irem também brincar,

além da distração que poderiam desencadear. Decidi então utilizar folhas inteiras e tintas na concretização da atividade e gerir o melhor que me fosse possível o grupo.

Outra questão que se me levantou tem a ver com o material. Não sabendo quantas crianças estarão presentes, preparar o material é sempre uma incógnita. Dando a possibilidade às crianças de escolherem duas das quatro cores (azul, branco, vermelho e amarelo) disponibilizadas para “brincarem” impede-me de ter todo o material pronto para ser distribuído. Com o intuito de minimizar o tempo despendido na distribuição das tintas, tinha já cerca de doze tampinhas com cada cor. Não me era contudo possível preparar as tintas para as hipóteses que as crianças levantassem pelo que não conseguiria evitar este “tempo de espera”. As folhas para registo da atividade estavam também já prontas.

Tendo sido a gestão do tempo o foco mais abordado pelo “amigo crítico” procurei minimizar o tempo despendido na manta na atividade de matemática. Por sugestão da colega, aquando da primeira vídeo-gravação, passei a intercalar as contagens com a construção dos gráficos. Fizemos então apenas as contagens que no entanto demoraram um pouco mais do que esperava pois, o presidente esquecia-se recorrentemente de contar algum elemento. Por vezes questiono-me da pertinência desta atividade (como de outras). Contudo, parece-me importante que realizem contagens já que através delas as crianças fazem correspondências termo a termo, compreendem que a contagem não depende da ordem e que não podem perder ou repetir nenhum objeto (neste caso colega). Permite-me ainda desenvolver no grupo as relações numéricas através das contagens por sexo e mesmo de operações quando lhes solicito que descubram quantos elementos faltam ao grupo menor para igualar o maior... São estas questões importantes neste nível de educação? A verdade é que ao longo dos meus vinte anos de serviço, tenho vindo a sentir uma pressão cada vez maior sobre as aquisições que as crianças devem ter à saída da educação pré-escolar, o que tem influenciado a minha prática pedagógica. Desde que os estabelecimentos de ensino se foram agrupando, as exigências cresceram no sentido de este nível de ensino se identificar com os restantes. Tem-nos sido solicitado (exigido) que criemos grelhas para que a informação entregue aos encarregados de educação possa ser transformada em medidas convertíveis em gráficos e lida através de percentagens de sucesso, bem como a elaboração de planos de melhoria para as percentagens mais baixas em cada um dos domínios. É-nos pedido frequentemente que adaptemos os nossos documentos de forma a poderem ser integrados nos dos agrupamentos (geralmente em

grelhas e de preenchimento por cruzes). Ao longo dos vinte anos de docência que possuo, fui transformando as minhas práticas educativas e verifico que se têm tornado progressivamente mais escolarizadoras (é esperado, o que não acontecia há dez ou quinze anos, que as crianças à saída do pré-escolar conheçam todas as letras maiúsculas e algumas minúsculas, a título de exemplo). Um dos motivos para esta alteração tem a ver precisamente com a questão do aparecimento das unidades orgânicas de educação. Outro prende-se com a exigência, também crescente, do primeiro ciclo ao qual estou muito ligada não só por trabalhar com estes colegas diariamente (o que me faz conhecer as suas dificuldades e angústias) mas igualmente por os meus filhos se encontrarem neste ciclo de ensino. Há ainda a questão do período socioeconómico que estamos a atravessar, em que o ensino é fundamental se pretendermos que os nossos discentes tenham trabalho e sucesso nas suas vidas e ainda assim, vemos tantos jovens formados a emigrarem. Por tudo isto, manter a educação pré-escolar como um nível de ensino em que as crianças aprendem através do brincar é cada vez mais difícil e a gestão do tempo, para mim, cada vez mais complexa. Procurei nesta segunda sessão de trabalho seguir as sugestões do “amigo crítico” e, como já referi, passei a intercalar a atividade da matemática. O tempo despendido na manta foi encurtado de forma a conseguir que o grupo se mantivesse “concentrado” na atividade seguinte, que foi pensada para proporcionar prazer ao mesmo tempo que estimulava a descoberta e pela sua concretização a interiorização de novos saberes. Foi esta gestão conseguida? Não sei. Houve momentos de espera, em que as crianças tinham que aguardar umas pelas outras o que torna sempre os grupos mais barulhentos e inquietos. Em contraponto, os períodos em que as crianças estão a desenvolver a atividade são de quase silêncio. Poderia ter feito desaparecer esses momentos de espera? Talvez a colega me sugira outras estratégias que não consegui encontrar. Tendo visto e revisto a vídeo-gravação, continuo a perceber momentos “mortos” mas não consigo encontrar alternativas. O planeamento foi feito procurando minimizar ao máximo esses momentos mas a verdade é que continuam a surgir. Tomo consciência que a auto-observação, pelo menos nos primeiros tempos, deve ser acompanhada por outrem de forma a otimizar as suas possibilidades construtivas. Julgo que se tivesse realizado este trabalho sem recurso ao “amigo crítico” não teria conseguido aperceber-me das questões que me levantou. Considero mesmo que ainda não estou capaz de o realizar sozinha mas acredito que progressivamente poderei emancipar-me se continuar a ter uma postura

indagatória quanto à minha prática. Não tendo qualquer intuito de extrapolar o presente estudo, surge-me como muito interessante a possibilidade de surgirem formações que utilizem as vídeo-gravações das sessões de trabalho dos formandos como suporte de desenvolvimento das próprias formações. Tenho noção que para que tal aconteça é necessário que nos deixemos de ver como “avaliadores” uns dos outros e que estes espaços surjam como tempos e momentos de troca de ideias, concepções, experiências, de desenvolvimento profissional... entre colegas que pretendam melhorar o exercício das suas funções e dessa forma melhorar o ensino e a aprendizagem dos seus discentes. Expormo-nos aos olhares dos outros não é, num primeiro momento fácil, mas as vantagens (que pelo menos eu senti) são tantas que compensam, e de que forma, essa sensação de “nudez”.

Voltando à vídeo-gravação quero referir duas ou três questões que me surgiram durante a sua visualização. Uma tem a ver com a entrada da Ana que fica sessenta e quatro segundos à espera que algum adulto a oriente no desenrolar da atividade. Na altura não tive noção desse tempo por estar tão absorvida a apoiar o grupo nas suas constantes solicitações. A questão da imparcialidade, que levantei na primeira reflexão, deixou de estar presente e de ser fonte de preocupação. É curiosa a forma como interpretamos o nosso envolvimento com as crianças. Por fim quero salientar, embora não surja na vídeo-gravação, que a atividade continuou posteriormente. Voltei a pegar nas “descobertas das novas cores” de forma a consolidá-las e realizamos posteriormente um gráfico com base nas duas cores escolhidas por cada criança encontrando assim as cores mais escolhidas e levando o grupo a perceber que ninguém tinha optado pelo vermelho e branco que daria o rosa. A “descoberta” desta cor ficou em aberto pois, deixei no ar a questão o que será que aconteceria com a sua junção?

Anexo 13 - Transcrição da 2ª vídeo-gravação realizada a 19 de janeiro

Código das transcrições

/ pausas curtas

// pausas longas

Sublinhado em simultâneo

[ind] inaudível

[inc] incompreensível

[oma] omanatopeias

? questão

Negrito falar muito alto/gritar

Siglas

E – educadora

A – auxiliar

AA – animadora

Número de intervenções: 570

Data de realização: 19 de janeiro de 2015

001 E: olha/olha/estão a marcar a presença// ó Ariana deixa o Abraão marcar a presença se faz favor

002 Anastácia: Ariana [incom]

003 E: ó/olha/olha vamos guardar os livros se faz favor

004 Amália: senta o meu amigo

005 Ariana: ó Alfredo não queres sentar aqui?

006 Alberto: é [incomp]

007 E: ó/Alfredo/senta aí//ó Anabela bom dia/ó Arlindo e/e António/vais para a beira daqueles meninos (para a Amália)/Ivo e Adriano ide guardar os livros agora se faz favor//ó António tu vais sentar aqui no meio destas duas meninas//ó Anastácia senta ali filha// podes sentar (para o Anselmo)/não hoje são 19 Anabela (que marcava a presença)

008 Anabela: já está

009 E: pois foi/alguém marcou/foi o Afonso

Várias crianças falam em simultâneo

010 Angelina: tá a faltar a Ana

011 E: senta no meio do Aurélio (para a Anabela)

012 Aurélio: e ta bem [incomp] falta dua pessoa

013 E: faltam duas pessoas

014 Ariana: falta/falta o Ângelo

015 E: (tosse) a Raquel está a ficar doente

016 António: eu também/eu também estou a ficar doente/eu amanhã vou ao hospital

017 E: ah/o António amanhã não almoça (para a auxiliar)/tem consulta e o pai disse que não almoçava/provavelmente não vem

018 Aurélio: eu no domingo vou ao hospital

019 E: vais ao hospital no domingo?//esta semana é o Adalberto o presidente/faltava o Adalberto para todos os meninos grandes/de 5 anos/por isso é que vou pedir ao Adalberto para contar todos os meninos e meninas que vieram à sala

020 Adalberto: 1/2/3/4/5/6/7/8/9/10/11/12/13/14/15/16/18

021 E: hum/hum (abanando com a cabeça que não) /vais começar a contar do princípio devagarinho

022 Adalberto: 1/2/3/4/5/6/7/8/9/10/11/12/13/14/15/16/18

023 E: 17

024 Adalberto: 17/18/19

025 E: e o Adalberto?

026 Adalberto: 17?/18

027 E: não

028 Adalberto: 1/2/3/4/5/6

029 E: 6/7/8

030 Adalberto: 6/7/8/9/10/11/12/13/14/15/16/18

031 E: 17/18/19

032 Adalberto: 20

033 E: 20

034 Amália: não contou

035 E: contou filha/a Raquel corrigiu

036 Amália: ele não contou

037 E: contou Amália/estão 20 meninos e meninas na sala/ó Ivo és capaz de ir ali dizer qual é o nº 20 no mapa de presenças?

038 Adalberto: aponta

039 E: não/esse é o 16 querido//como é que eu escrevo 20?/diz lá Adriano

040 Adriano: um 1 e um 2

041 E: um 1 e um 2 leio 12/diz Angelina

042 Leonor: um 2 e um 0

043 E: um 2 e um 0/20 nós escrevemos um 2 e um 0//onde é que nós temos ai o 20? (para o Adalberto)/muito bem (a criança apontou)/chega para aquele lado para os meninos poderem ver/olha ó Adalberto /põe-te daquele lado filho se não tapas/isso/está atrás de vocês/vocês para verem o 20 têm de olhar para trás (falando com a Ariana e o António)/20/então temos 20 rapazes e raparigas na sala/e agora vamos ver quantos são só os rapazes se faz favor (para o Adalberto)

044 Adalberto: 1/2/3/4/5/6/7/8/9/10

045 E: estão os rapazes todos?

046 Adalberto: diz que sim com a cabeça

047 E: hum/não me parece

048 Adalberto: 1/2/3/4/5/6/7/8/9/10/11/12

049 E: ah/12/e onde é que nós temos ali o 12? (para o mapa de presenças)

050 Angelina: já sei

051 E: calma/primeiro é o Adalberto //isso é 14 filho (respondendo à criança que aponta com o dedo)/13/11/10/9/8/16/17/quem é que consegue dizer

052 António: **eu**

053 E: António não precisas de gritar/como é que nós escrevemos 12?

054 António: um 1 e um 2

055 E: um 1 e um 2/olha vê lá se descobres (para o Adalberto) // um 1 primeiro e depois um 2 Adalberto //ai tens um 2 e um 1 (respondendo à indicação da criança) lê-se 21/é um 1 e um 2//exatamente/anda para este lado para os colegas verem/isso/um 1 e um 2/estas a ver Ariana?/um 1 e um 2 Adalberto /então já perdeste o 12 outra vez rapaz?//ali (educadora demonstra onde está)/o 12/então temos 12 rapazes na sala/e meninas Adalberto ?/és capaz de me dizer agora quantas são as meninas?

056 Adalberto: 1/2/3/4/5/6/7

057 E: hum/hum/estás com as tuas contagens muito baralhadas

058 Adalberto: 1/2/3/4/5/6/7/8

059 E: 8/onde está ali o 8? (apontando para o mapa de presenças)//muito bem (respondendo à indicação da criança)/8/então nós temos 12 rapazes e 8 meninas/qual é o nosso conjunto maior Adalberto?/os rapazes ou as raparigas?

060 Adalberto: os rapazes

061 E: os rapazes/nós temos mais rapazes do que meninas/para os conjuntos ficarem iguais quantas meninas tínhamos que juntar às 8 que estão na sala para termos 12 como os rapazes

062 Alberto: estou a contar

063 E: estas a fazer a conta?/muito bem Alberto/ora vamos lá temos 8 meninas e 12 rapazes/bom dia Armando/olha põe/ó Armando põe em cima da mesa

064 Adalberto: 5

065 E: 5?/o Adalberto diz que são 5

066 Abraão: 6

067 E: achas que são 6 Abraão?

068Abraão: sim

069 E: diz lá Alfredo/olha ó Armando senta aqui

070 Alfredo: 5

071 E: 5?/e tu Antónia?

072 Antónia: 15

073 E: diz lá Anastácia

074 Anastácia: 15

075 E: e o Alberto?

076 Alberto: 15

077 E: 15/ diz Arianá

078 Arianá: 15

079 E: 15/diz Afonso

080 Afonso: 15

081 E: 15/diz Anselmo

082 Anselmo: 9

083 E: 9/e tu Alexandre?

084 Alexandre: 6
085 E: 6/e tu Anabela?
086 Anabela: 4
087 E: e tu Adelina?
088 Adelina: 4
089 E: 4/e tu André?
090 André: 4
091 E: hum/ora vamos lá ver ó doutor (sentando a criança no colo) Adalberto /diz António
092 António: 4
093 E: tens 8 meninas não é?/vamos chegar do 8 ao 12/a seguir ao 8 que nº vem?/ora diz-me lá/ a seguir ao 8 vem o
095 António: 9
096 E: oh/tu chamaste Adalberto António?/hum/a seguir ao 8 vem o ?/tu contas 1/2/3/4
097 Adalberto: o 10
098 E: 5/6/7/8 a seguir vem o
099 Adalberto: 9
100 E: 9
101 Adalberto: 10
102 E: 10
103 Adalberto: 11
104 E: 11
105 Adalberto: 12
106 E: 12 que são os rapazes que contaste à bocadinho/tínhamos 12 rapazes/então quantas meninas faltam para ficarem iguais?/anda
107 Adalberto: 12
108 E: olha conta (apontando para os dedos da criança que estavam levantados)
109 Adalberto: 4
110 E: 4 faltavam 4 meninas para os conjuntos ficarem iguais/então vamos lá ver se é verdade/o Adalberto vai casar com a Ariana/o António vai casar com a Aurora/o Abraão vai casar com a Angelina/(tosse)desculpem/o Aurélio vai casar com a Adelina/o André com a Anabela/ o Alberto com a Anastácia/o Abraão com a Amália
111 Amália: não o Alexandre

112 E: o Alexandre com a Amália/a Antónia com o Arlindo/e o Armando só chegou agora por isso não estava cá quando o Adalberto contou por isso não temos Armando (E tapa-o com o xaile)//tás bem? (para Armando que diz que sim com a cabeça)/então vamos lá ver/quantos rapazes estão sentados no chão?

113 Várias crianças ao mesmo tempo: 1/2/3/4

114 E: 4/precisávamos de mais 4 meninas para os conjuntos ficarem

115 Algumas crianças: iguais

116 E: pronto já chegaste Armando (retirando o xaile)/podem sentar

Crianças fazem barulho ao sentar

17E: olhem/chega para aqui/ó Anabela estás em cima do André/tens espaço/olhem/o que é que nós temos estado a trabalhar na nossa sala nestes últimos dias?/diz Alberto

18 Alberto: matemática

119 E: sim também fizemos matemática

120 Alfredo: [incomp]

121 E: não percebi

122 Alfredo: contar 14/15

123 E: contou 14/15?

124 Alfredo: sim

125 E: não é isso que estou a perguntar Alfredo/estou a perguntar o que é que temos estado a trabalhar na nossa sala nestes últimos dias/diz Anabela

126 Anabela: de/do/do

127 E: lembraste Adriano?

128 Adriano: do inverno

129 E: sim falamos do inverno/mais

130 Ariana: fizemos as roupas do inverno

131 E: sim/e mais?/ Anabela

132 Anabela: falamos sobre a [incomp]

133 E: sim estivemos a ver/Alberto?/ desculpa não ouvi (várias crianças a tossirem)

134 Alberto: a canção do inverno

135 E: a canção do inverno/e mais?/que história é que estivemos a trabalhar a semana passada?

136 Alberto: eu o ano passado não estiva cá

137 E: a semana passada/a semana// uma história que até está ali na nossa biblioteca/qual foi? (para a Anabela que estava com o dedo no ar)

138 Anabela: o sonho de mateus que está ali

139 E: o sonho de mateus/e mateus era quem?/diz lá Alberto

140 Amália: era um ratinho

141 E: boa Amália/era um ratinho mas tens que pôr o dedo no ar está bem filha?/era um rato/e o nosso ratinho mateus tinha ido com a escola a onde?/diz lá Armando

142 Armando: ao museu

143 E: a um museu/onde viu o quê?/ o que é que ele viu no museu?/diz lá Alexandre

144 Alexandre: quadros

145 E: quadros/pinturas/e então eu depois mostrei-vos também o trabalho de uma pintora/alguém se lembra quem era?/diz lá Aurora

146 Aurora: a Sarah Afonso

147 E: a Sarah Afonso e que quadro é que estivemos a ver da Sarah Afonso?

148 António: o casamento na aldeia

149 E: um casamento na aldeia/e nós vimos que no quadro da Sarah Afonso havia uns senhores a tocarem instrumentos/o que é/quem é que vinha a tocar instrumentos no casamento na aldeia?/diz lá Antónia

150 Antónia: ahm/ahm

151 E: diz Alberto

152 Alberto: soldados

153 E: não são soldados mas têm uma roupa

154 Anabela: é já sei

155 E: diz Anabela

156 Anabela: uma banda

157 E: uma banda/era uma banda/e como havia uma banda/também vos estive a mostrar uma banda e um senhor que compunha música para uma banda/lembram-se quem era?

158 Amália: eu não me lembo

159 E: não?

160 António: eu lembro-me

161 E: lembras-te?

162 António: ahm/ahm/ó esqueci-me

163 E: lembras-te Alexandre?/diz/diz filho

164 Alexandre: o Sousa

165 E: o senhor Sousa sim senhor/o Alexandre lembrava-se/John Sousa e era/ ai mas eu esqueci-me de vos perguntar/a Sarah Afonso era de que país?

166 António: **ah/Portugal**

167 E: ó António não podes responder sem eu pedir está bem?/agora já respondeste ok é Portugal/e o John Sousa era de que país?/quem é que se lembra?

168 Alberto: eu

169 E: só o Alberto?

170 Abraão: eu

171 E: lembras-te Abraão?/ora diz lá

172 Abraão: lá

173 E: diz Alberto

174 Alberto: de Portugal

175 E: Sarah Afonso era de Portugal mas John Sousa não/diz lá (indicando a Anabela)

176 Anabela: américa do sul

177 E: não/Estados Unidos/Estados Unidos da América e ele compôs uma peça muito conhecida que nós estivemos a ouvir/e a marchar não foi?

178 Aurora e outras crianças: sim

179 E: ora então hoje vamos continuar a brincar com cores/mas não vamos brincar com todas as cores/vamos brincar só com algumas cores

180 António: que estão ali na mesa

181 E: exatamente/vamos brincar com 4 cores/o branco o azul o

182 Aurora: o amarelo e o vermalho

183 E: amarelo e o vermelho/então o que é que nós vamos fazer/a Raquel tem aqui (pegando numa folha)

184 Anabela: ah já me lembro do ano passado

185 E: esta folha/ não foi/o ano passado não foi igual mas foi parecido/então o que é que eu tenho aqui?/tenho/todos conseguem ver?

186 Crianças: sim

187 E: tenho aqui dois círculos mais pequenos que vão se os círculos onde vocês vão pintar as cores que escolherem/por exemplo/vamos fazer de conta que a Adelina quer juntar o

amarelo com o vermelho/então vai pintar aqui o amarelo e vai pintar aqui o vermelho/mas o Adalberto quer juntar o branco com o vermelho/então pinta um de branco e o outro de vermelho ok?/e então vai ser/olha Abraão/Abraão/tens de olhar para o papel se não depois não consegues fazer/tá bem?/e como vocês vêm têm aqui dois tracinhos então eu depois quero que vocês aqui pintem o que acham que vai acontecer/quando juntarem as duas cores/então por exemplo a Adelina tinha decidido juntar o vermelho com o branco não foi o que eu disse?/estou a fazer de conta tu escolhes/e ela acha que se juntar vermelho com branco vai dar amarelo/então vai pintar este circulo maior de amarelo e esta vai ser a hipótese dela//o que é uma hipótese?/o que é a hipótese?/diz Armando

188 Armando: é o que nós pensamos e achamos

189 E: é o que nós pensamos que vai acontecer/depois a Adelina vai misturar as duas cores e o resultado que der vai pintar deste lado e esta vai ser a nossa conclusão

190 António: conclusão?

191 E: a conclusão/é o nosso resultado/é o que acontece no fim/como fizemos quando foi das experiências

192 Angelina: dos balões?

193 E: por exemplo quando fizemos a experiência dos balões mas nós fizemos várias experiências/ó Alberto senta se faz favor/tá bem?

194 Amália: não tá na paia

195 E: então/cada menino

196 Alberto: ó professora eu não estava a ver

197 E: eu perguntei se tu vias tu disseste-me que sim/cada menino tem de escolher 2 cores/vai pintar este circulo pequenino de uma das cores que escolher e este outro da outra cor que escolher/ok?/ tá bem?/vamos começar?

198Amália: sim

199 E: fazemos depois tá bem Adriano? (referindo os livros que tinham levado para casa no fim de semana)

200 Armando: professora

201 E: diz filho

202 Armando: o sol está a bater-me nos olhos

203 E: pera aí que eu vou ver se consigo baixar mais tá bem Armando (os estores)

204 Auxiliar: mas também se chegares um bocadinho também já não bate/se chegares um bocadinho para o Alfredo

205 E: tá?

206 Armando: tá

207 E: então vamos lá ver/ó Adalberto que cores é que tu vais escolher?

208 Adalberto: amarelo e vermelho

209 E: amarelo e vermelho/ó A não te importas

210 A: sim

211 Aurélio: e eu?

212 E: ó Aurélio/vão fazer todos agora tem de ser com calma/tá bem Aurélio

213 Alfredo: [incomp]

214 E: não/vamos por 4 ou 5 a fazer//é melhor ir para a mesa se não/olha vamos antes fazer na mesa tá bem/se não ainda vamos virar as tintas no tapete olha/ó Alberto/Anastácia/Alexandre/Amália/Adriano vamos sentar ali/1/2/3/4/5/e tu Arlindo

215 Abraão: e eu?

Barulho na sala

216 E: olha/se começar a haver muito barulho não vamos brincar com cores/vamos sentar na manta a pensar/é preciso tanto barulho?

217 Algumas crianças: não

218 E: eu também acho que não/Adalberto/Ariana/Armando/Aurora/Abraão//António/ó Ariana passa para aquela (indicando outra cadeira)/ó António senta aí/Adalberto anda/Antónia anda/podes/Artur/Artur anda para aqui também e o Afonso também pode vir/Afonso/Afonso//agora estes meninos passam para esta mesa tá bem?

Barulho na sala

219 E: Aurélio não é preciso gritar// //ó Anré anda filho//chega um bocadinho para aqui(referindo-se ao André)

Várias crianças falam em simultâneo

220 E: ó Abraão/olha calma

221 Anabela: não é assim é ao contrário

222 E: [incomp] é melhor/olha pera aí//não dá // fazem 3 e depois fazem os outros// passa esta para o Abraão// // bom dia Ana// com licença// // amarelo e azul (para a Anabela) que cores queres? (para Anselmo)/olha não é preciso tanto barulho/ó Abraão

223 Alberto: ó professora/professora

224 E: ah?/que cores queres?/olha vocês não vão conseguir fazer todos ao mesmo tempo se não as folhas vão ficar pintadas/vão ficar/ o Alexandre e a Anastácia vão esperar um bocadinho tá bem?/usas o amarelo e depois passas para o Alberto tá bem?/usas o azul e depois passas para a Amália/usas o vermelho e depois passas para [incomp]//para o amarelo (entregando o pincel) e depois emprestas a outro menino/para o azul /depois passas para outro menino está bem?

Várias crianças falam em simultâneo

225 E: chiu/chiu/chiu/para o branco (entregando o pincel à Ariana) depois emprestas o pincel tá bem?//nos circulos pequeninos/calma tá bem querido não fazem todos/não dá espaço (para o Adalberto)

226 Adriano: olha o/ó professora

227 Amália: pofessoa já pinteí agora

228 E: pronto então espera um bocadinho tá bem Amália

229 Adriano: eu também já pinteí

230 Amália: **eu também já**

231 E:olha não precisas de gritar

Várias crianças falam em simultâneo

232 Anabela: levanta a saia

233 A: olha quem mandou pintar o grande?/Alberto o que é que a professora disse?/eram os pequeninos

234 António: vou escolher azul e amarelo

235 E: o Abraão vai pintar agora o outro circulo de branco/pega direitinho (pega do pincel)

236 A: dá cá agora (para o Anselmo) pinta o outro de azul

237 E: o amarelo/pega aqui que eu vou buscar o azul/doutor Alberto//para o azul segura (dirigindo-se ao Artur)/que cores queres Aurora?

238 Aurora: o azul e banco

239 E: azul e branco

240 A: é só no pequenino/olha os teus colegas o que é que fizeram/se estivesse com atenção sabias/ já estás Amália

241 E: Ângelo que cores vais querer?

242 Aurora: ele não é Ângelo é Afonso

243 E: ó Afonso/estava a pensar no teu primo

244 Afonso: vermelho e azul

245 E: vermelho e azul?

246 Aurélio: Anabela/Anabela ó Anabela/olha [inaud]

247 E: Anabela tu que cores queres escolher querida?

248 Anabela: branco e/azul

249 E: branco e azul// //olha segura aqui na tampinha (para a Anabela)/vamos fazer assim para caberem as folhas// //branco (entregando o pincel à Anabela) e depois ele passa-te o azul tá bem// Abraão está?// //Antónia que cores vais escolher querida?

250 Amália: vais fica lá foa

251 Adriano: eu?

252 Amália: depois vai lá pa foa

253 E: vermelho e azul? (falando para a Angelina)/branco e azul? (diz que sim com a cabeça)// ó Armando/Armando empresta-me o teu pincel (entregando-o à Ângela)//branco e azul também? (para a Adelina)//olha ó/p'ra li/deixa ficar assim Adelina se não não dá espaço/tá pintado e agora que cor é que queres mais? (para a Arianas)/então está aqui o azul podes pegar (entregando o pincel)/olha o pincel filho

254 António: professora/professora/já pintei

255 E: está bem filho

256 Aurora: ó pofessoa a pinto [inaud]

257 E: como tu quiseses/não/não é só os pequeninos agora/ó Armando põe o nome na tua folha para poderem pintar os outros se não não vai dar espaço//põe o nome na folha tá bem (para o Adriano)

258 Aurora: consegui

259 António: olé/olé/olé/olé

260 E: Anabela põe o nome na tua folha/olha/ó António tu falas muito alto//olha põe o nome na tua folha querido (para o Afonso)//que cor é que queres?

261 António: azul e/e amarelo

262 Adriano: é para pôr a data?

263 António: azul e amarelo

264 E: azul

265 A: o nome é deste lado não é desse (para Adriano)

266 E: Artur já puseste o nome?/com licença (tirando a folha)//Afonso tá?

267 Anabela: [incomp]

268 E: podes fazer depois/já vai tá bem António?//já acabaste Adelina?/chui/já puseste o nome Anastácia?/Arlindo puseste o nome?/tá bem

269 Amália: Pofessola

270 E: ah?

271 Alexandre: posso ir buscar o nome?

272 E: ah/podes

273 Amália: eu posso i bucar o nome?

274 E: já tem nome

275 Anabela: é um lápis caneta

276 Angelina: posso ir lavar as mãos?

277 E: não//nesta mesa/nesta mesa já fizeram todos?/olhem quem é que falta fazer nesta mesa?/é a Ana e o Alfredo só?/deixa ficar na mesa (para o Alberto que trazia a folha na mão)/e o Aurélio/são 3

278 Alexandre: eu não sei do meu nome

279 Angelina: a data?

280 E: olha o nome não puseste?/então põe/ó António/António vais-te sentar se faz favor/não/vais-te sentar/e não corre/Alberto vais-te sentar na mesa eu não mandei sair da mesa// //anda Anastácia/olha com tanto barulho eu não me entendo

281 António: já está professora

282 E: por favor senta António é a 10ª vez que te peço para te sentares/calma

283 Amália: ó Ariana/Ariana/ó Ariana

284 E: ó Amália//ó Alfredo que cores queres filho?

285 Alfredo: [incom]

286 E: azul e branco?/pega azul e branco/sim (para a Angelina)/e tu que cores queres?

287 Aurélio: azul e amarelo

288 E: azul e amarelo?/amarelo?/ sim (para o Alfredo)// //deixa estar (para a Angelina)

289 Amália: dirige-se à E [inaud]

290 E: diz Amália

291 Amália: olha [inaud]

292 E: toma Alfredo (entregando o pincel)/olha/olha/olha/já que estão a acabar os últimos meninos/por isso nós podemos começar a fazer já/o/o passo seguinte/a Amália escolheu o azul e o vermelho/não foi Amália?/o que é que tu achas que vai acontecer quando juntares o azul com o vermelho?/o que é que achas que vai acontecer?/achas que vai ficar de que cor?/ó António

293 Amália: roxo

294 E: achas que vai ficar roxo?/então vais ter que pintar aqui/este círculo grande de roxo, tá bem?

295 Amália: não tem aqui roxo

296 E: mas eu dou-te roxo não te preocupes

297 Angelina: tem ali roxo

298 E: tem ali roxo não é Angelina?/o Alberto quis juntar o azul com o amarelo/o que é que tu achas que vai acontecer Alberto?

299 Alberto: vai ficar preto

300 E: achas que vai ficar preto/então vais ter que pintar o círculo/grande/debaixo/de preto/tá bem?

301 Alberto: tá bem

302 E: então vamos lá//eu vou buscar roxo para a Amália/olhem eu só vou deixar continuar o trabalho/olha Aurélio/pega no lápis e põe o teu nome tá bem?

303 Aurélio: tá bem

304 Angelina: a Amália caiu

305 E: a Amália caiu levantou-se

Muito barulho na sala

306 E: olha/olha ó Abraão/preto para o Alberto/Alberto achas que vai ficar preto/e tu Anastácia?/tu quiseste juntar o amarelo com o azul/que cor achas que vai ficar agora?

307 Anabela: ó Angelina

308 E: olha ó Anabela ouviste a Anastácia?/estavas a falar ao mesmo tempo do que ela e eu não ouvi/diz lá Anastácia

309 Anastácia: amarelo

310 E: vai ficar amarelo?/Arlindo tu vais juntar o vermelho com o amarelo/que cor achas que vai ficar?

311 Arlindo: verde

312 E: verde?/Adriano tu juntaste o vermelho com o azul/que cor achas que vai ficar?

313 Adriano: roxo

314 E: roxo?/então a Amália já tem e empresta o roxo tá bem?

315 Abraão: **[incomp]**

316 E: ó Abraão a sério filho/Alexandre tu juntaste o vermelho com o amarelo/o que é que achas que vai acontecer?//roxo?/então o Adriano depois passa-te o roxo tá bem?/agora o Alfredo/juntou azul e amarelo/que cor/azul e branco/que cor achas que vai ficar Alfredo?

317 Alfredo: vermalho

318 E: vermalho?

319 Alfredo: sim

320 E: não puseste ainda o nome Ana?/então tens aqui um lápis filha

321 Angelina: [incomp]

322 E: calma/Aurélio juntaste o amarelo com o azul/sim (para o Alfredo)/Aurélio juntaste o amarelo com o azul que cor achas que vai ficar?

323 Aurélio: ahm/vermalho

324 E: vermalho?/agora naquela mesa/a Antónia juntou vermalho e azul/que cor achas que vai ficar Antónia?

325 Antónia: banco

326 E: branco?/vamos pintar este de branco/Adalberto juntaste/um pincel para aqui se faz favor (para a auxiliar)/juntaste o amarelo com o vermalho que cor achas que vai ficar?

327 Adalberto: roxo

328 E: roxo?

329 Antónia: **deu lalanja**

330 E: Afonso e tu?/azul e vermalho/que cor achas que vai ficar?/azul escuro?/Ariana?

331 Ariana: roxo

332 E: roxo?

333 António: azul escuro

334 E: azul escuro?//azul/azul (entregando as cores ao Afonso e ao António)

335 Adriano: roxo/preto/olha/roxo/roxo/roxo/preto/preto/amarelo

336 A: tás a pintar muito depois vais rasgar a folha (para a Anastácia)

337 Adriano: ah/foi ele

338 E: Angelina/que cor achas que vai ficar?/azul e branco

339 Angelina: ah/roxo

340 E: roxo?/então já te trago o roxo

Muito barulho na sala

341 E: ó Alfredo já tiveste muito tempo para fazeres o nome filho (voltando a entregar-lhe a folha)/chui/mais baixinho//ó Adalberto também estás à espera do roxo não é?

342 Adalberto: sim

343 E: olha já está outra vez muito barulho/diz Alfredo/pronto já puseste o nome deixa estar

344 Antónia: eu cai da cadeia

345 Angelina: falta eu

346 E: a Anabela quando acabar passa/tá bem?

347 E: e: já fizeste a mistura? (para o Anselmo)/já fizeste Adelina?

348 Adelina: diz que não com a cabeça

349 E: Adelina que cor achas que vai dar filha?

350 Adelina: roxo

351 E: também roxo?/então tens que esperar um bocadinho

352 Alberto: olhem para baixo da mesa/não tem nada

353 Amália: não tem nada

354 Arlindo: podem olhar para baixo da mesa

355 E: ó/ó/André e tu?/que cor achas que vai dar? (educadora bate palmas para chamar a atenção)/Alberto//laranja? (para o André)

356 André: sim com a cabeça

357 E: vai limpar esse nariz (para Arlindo)/não Alberto/não podes// já chega (para Armando)// achas que vai dar roxo? (para Anselmo)

358 Anselmo: abana que sim com a cabeça

359 E: olha/já estamos a acabar/o que quer dizer que vamos começar a fazer as misturas/a ver o que é que vai acontecer/pousa/pousa Angelina// ó Adriano/não faças tanto barulho/ora//posso?/por exemplo o Adriano escolheu o vermelho e o azul (com a folha na mão a mostrar aos meninos)/a hipótese dele é que quando misturar as duas cores vai ficar

360 Adriano: roxo

361 E: roxo/agora ele vai ter que pegar numa tampinha com vermelho e numa tampinha com azul/vai misturar e vai pintar/vai pintar este círculo/e vai ver se ele tinha razão/se a

conclusão dele é igual/ó Anabela/é igual ou não à hipótese/será que quando ele misturar a tampinha do vermelho com a tampinha do azul vai ter roxo?/agora ele vai misturar as duas e vai ver o que é que acontece/tá bem?/o Arlindo/Anabela estás muito conversadora/o Arlindo quis misturar o amarelo com o vermelho/e achas ele/pensa ele/a hipótese dele (dirigindo-se para outra mesa onde as crianças faziam barulho)/agora vai pegar numa tampinha com amarelo/e noutra com vermelho e vai misturar e vai pintar este círculo/e vai verificar se a hipótese dele era verde é ou não verdade/se vai ficar com o verde quando misturar as duas cores/tá bem?

362 Angelina: estas cores aqui (dirigindo-se à E e exemplificando)

363 E: vocês vão/olha/eu vou voltar a explicar/agora cada menino pega na tampinha da cor/das duas cores que escolheu/com o pincel mistura/ó Anabela/com o pincel mistura e vai pintar este círculo/ó Armando/quantos anos tens?/2?/e vai verificar se a sua hipótese é verdadeira ou não//Arlindo cuidado (entregando-lhe a folha)/tá Adelina?/com licença(entregando o pincel à Aurora)/olha não te preocupes que já [incomp]/ora bem/eu vou começar/vou dar/olha//vou dar à Adelina uma tampinha de branco/uma tampinha de azul/ela vai misturar as duas cores/e vai pintar o outro círculo/e vai ver o que é que acontece//misturas//o Armando/vai ter o azul e o amarelo/foram as cores que ele escolheu/vai misturar e vai pintar o outro círculo e ver o que é que aconteceu//a Ângela vai misturar o azul com o branco e vai ver/se dá ou não dá roxo

364 Armando: professora primeiro este?

365 E: não/mistura as duas cores/misturas primeiro na tampinha/e depois é que pintas filho//o Artur vai misturar o amarelo com o azul/e vai ver o que é que aconteceu

366 Angelina: Raquel dá azul

367 E: mistura/mistura (para o Artur)

368 Angelina: dá azul

369 António: dá verde/dá verde

370 E: Aurora o [inaud]//amarelo para o Adalberto e vermelho

371 A: vais misturar as cores/misturas o vermelho com o amarelo

372 Angelina: deu azul bebé

373 E: acena a cabeça e sorri para a Angelina

374 A: tens que misturar muito bem/mistura muito bem

375 E: as tuas cores Adalberto amarelo (entregando à Arianne)

376 Angelina: Raquel esta não tem tinta (E ajuda)
377 Armando: este é igual (referindo-se aos circulos)
378 E: branco (entregando à Aurora)
379 Aurora: [inaud]
380 E: tá?
381 A: mistura no amarelo/tá bem?
382 Aurora: posso ir lavar as mãos pofessoa?
383 E: podes//ó António (entregando-lhe a folha)
384 António: a/a/pum
385 E: olha (entregando o pincel ao António)/misturar as tuas cores
386 Adalberto: dá laranja
387 E: dá laranja e tu achavas que dava roxo
388 Angelina: ó Raquel isto é [inaud]
389 E: olha ó Armando podes ir num instante lavar as mãos
390 Adalberto: posso ir lavar as mãos?
391 E: não/não/ainda não pintaste o círculo/tens de pintar Adalberto/depois é que vais lavar as mãos
392 Angelina: preciso mais tinta
393 E: calma já dou mais tinta
394 Angelina: posso lavar as mãos?
395 E: sim/podes
396 Adriano: posso ir lavar?
397 E: já acabaste?
398 Adriano: acena que sim com a cabeça
399 E: podes
400 António: professora/professora
401 E: diz?
402 António: já está
403 E: já vou ai
404 Aurélio: professora/professora (levantando-se e dirigindo-se à E)
405 E: Aurélio sentaste e esperas um bocadinho/senta-te e esperas um bocadinho
406 António: ó Aurélio

407 A: verde/vês?

408 Anastácia: olha/olha [inaud]

409 E: Alfredo (entregando-lhe uma das cores)

410 A: tem aqui (referindo-se à cor para o Alfredo)

411 E: Antónia (entregando a folha)/Abraão (entregando a folha)/ó António tu já acabaste?

412 António: sim

413 E: vai lavar as mãos//ó/ó/não salta no sofá/Abraão senta//ó Afonso/anda aqui para esta mesa

414 Anabela: já está//professora já acabei

415 E: vermelho e azul (para o Afonso)

416 Adalberto: já 2 [inaud]

417 E: já acabaste?/vai lavar as mãos/ó/ó/ Armando/ai tanto barulho

418 António: ó Armandolas/Armandolas

419 Aurélio: já tá/já tá/já tá/já tá

Muito barulho das crianças que entretanto acabaram e foram para a manta

420 Afonso: professora já está

421 E: olhem/olhem (bate palmas para chamar a atenção)/está muito barulho/há colegas que ainda não conseguiram acabar/por favor/não vai ninguém buscar livros agora/sentem-se só 1 minuto/já vamos todos ver o que é que aconteceu com as cores tá bem?

422 Afonso: professora já está

423 E: ok/vai lavar as mãos//vai lavar Alexandre (tinha vindo mostrar as mãos com tinta)/olha ó Alexandre/estão meninos lá pedes para abrirem a/a/água filho

424 Aurora: quem quer vir para o meu colinho?/ quem quer vir para o meu colinho?

425 Armando: não marquei a presença

426 E: então marca

427 E: António senta// //pinta aqui (para a Antónia)/ó Aurélio/olha/olha/1/2/3/vamos sentar como deve ser/Ana por favor guarda o livro/Amália guarda o livro/olha não/António (indicando onde se deve sentar)/chui/chui/Adelina senta-te aqui/Ivan sais e senta aí a Anabela/senta aí (para o Alfredo)/Aurélio (indicando local para sentar)/ó Ana não te quero à beira da Angelina/Amália/Amália passa para cá

428 A A: bom dia

429 E: bom dia/Anastácia senta/olha/o Alexandre/o Alexandre senta além se faz favor/então Abraão ainda não está?/Antónia já acabaste?/ó Anselmo já chega daqui a bocadinho tens um buraco no papel rapaz/vai lá lavar as mãos num instante/chiu/chiu

430 A A: vai lá/anda lá/opa

431 E: olhem eu vou pedir/eu vou pedir à Anabela para ir buscar o trabalho dela/para vermos o que é que aconteceu/na/na/tua mistura de cores/Adalberto vai também procurar o teu se faz favor/vai procurar o teu trabalho

432 Abraão: já tá professora

433 E: já acabaste Abraão?/então pousa o pincel

434 Anabela: deve estar ali

435 E: e vai lavar as mãozinhas/Anabela está aqui o teu/então

436 Adalberto: está aqui o meu

437 E: olha Anabela vais ali e mostras aos colegas/pera Adalberto um instante/tem que ser à vez tá bem?/então tu/a tua hipótese dizia que ias misturar o azul com o branco e ia dar?

438 Anabela: roxo

439 E: roxo/quando tu misturaste as duas cores o que é que aconteceu?

440 Anabela: ficou azul claro

441 E: ficou azul claro/a tua hipótese estava correta?

442 Anabela: não

443 E: não/muito bem/então misturaste azul com branco e ficou azul mais claro/muito bem Anabela/agora é o Adalberto/vai lá Adalberto//então a tua hipótese era misturar vermelho e amarelo e dava?/o que é que tu achavas que ia dar?/

444 Adalberto: laranja

445 E: o que é que tu pensaste que ia dar?/o que é que tu pensaste que ia acontecer?/ia dar

446 Adalberto: roxo

447 E: roxo/e quando misturaste as duas cores o que é que aconteceu?

448 Adalberto: deu laranja

449 E: ficou laranja/então se nós misturarmos o vermelho com o amarelo ficamos com?

450 Angelina: laranja/então já sabemos como fazer uma cor nova/Anabela/já sabemos fazer uma cor nova/ao misturarmos vermelho e amarelo ficamos com laranja

451 Anabela: aqui é o Adalberto/aqui é o Adalberto

452 E: Armando/Armando/mostra lá aos colegas o que é que aconteceu/olha ó Aurélio por favor/Anselmo senta/ Antónia senta filha//então o Armando quis misturar amarelo com azul/o que é que pensaste que ia acontecer?/Alberto não ouço

453 Armando: ficou verde

454 E: e quando tu misturaste as duas cores o que é que aconteceu?

455 Armando: ficou verde

456 E: então a tua hipótese estava correta?

457 Armando: sim

458 E: sim/sim/então já ficamos a saber como é que podes fazer verde/para fazer verde temos que misturar

459 Angelina: vede/vede mais escuro

460 Alberto: amarelo e azul

461 E: amarelo e azul/foi a hipótese /ó Amália e Abraão/pelo amor de Deus

462 Amália: eu fico [inaud]

463 E: não ficas nada apertada rapariga/obrigada Armando/agora temos aqui a Aurora/Aurora/eras ali mas agora podes sentar ali tá bem Armando?/o que é que tu pensaste que ia acontecer quando misturaste o azul com o branco?

464 Aurora: roxo

465 E: ia dar roxo/o que é que te aconteceu?

466 Aurora: deu azul claro

467 E: deu azul claro/então a tua hipótese estava correta?

468 Aurora: não

469 E: não/a tua hipótese não estava correta/muito bem/Artur anda

470 Angelina: e eu?

471 E: calma Angelina vocês são muito apressados// diz lá Artur/quando tu misturaste o azul com o amarelo/tu pensaste que ia dar que cor?//roxo?/e depois quando tu misturaste o que é que te aconteceu?/deu verde certo?/então misturar amarelo com azul o Artur fez a cor

472 Aurora: verde

473 E: verde

474 Amália: pala quieto

475 E: os dois/ melguinhas (para a Amália e Abraão)

476 A A: chiu/ó Abraão

477 E: Ariana/vai lá/chega um bocadinho para trás se não o André não vê filha/nem o António/ então misturaste amarelo com branco/o que é que achaste que ia acontecer?

478 Ariana: ia acontecer/roxo

479 E: roxo/e o que é que aconteceu quando misturaste as duas cores?

480 Ariana: apareceu roxo mais claro//ah/amarelo mais claro

481 E: ficou amarelo mais clarinho/ficou um pouco mais claro/Aurélio

482 Ariana: Amália

483 Amália: sim

484 E: vai lá

485 Amália: então

486 E: misturaste o azul com o amarelo/pensaste que ia dar o quê Aurélio?

487 Aurélio: o verde

488 E: não/o que é que pensaste que ia acontecer?//ia dar ver/malho/e o que é que aconteceu?//ficou/ó Aurélio daqui a bocadinho não tens tinta filho (estava sempre a deixar cair a folha)/ficou de que cor?

489 Aurélio: ah/vermalho

490 E: isso era o que tu pensavas que ia acontecer/e depois o que é que aconteceu?

491 Aurélio: verde

492 E: verde/Alberto/senta ali Aurélio/então/quando mistu/pensavas que ias ter que cor quando misturaste o azul com o amarelo?

493 Alberto: preto

494 E: preto/e o que é que aconteceu?

495 Alberto: verde

496 E: verde/ficou verde

497 Alberto: verde claro

498 E: ficou verde/Alfredo

499 Alberto: ó Aurélio eu estava aí

500 E: ó/olha mas eu mandei-o sentar/senta agora ali tu rapaz/então o que é que tu pensavas que ia acontecer quando misturaste o branco com o azul?

501 Alfredo: vermalho

502 E: que dava vermalho/e o que é que aconteceu?

503 Alfredo: [incomp]

504 E: ficou azul mais

505 Alfredo: clarinho

506 E: mais clarinho/exatamente/ficou azul mais clarinho/agora o Arlindo/no sitio do Arlindo (para o Alberto que ainda não se tinha decidido a sentar)//olha Arlindo/tens que ir para ali mostrar aos colegas se não eles não vêm

507 Angelina: ali (para o Alberto)

508 E: chiu/então Arlindo misturaste amarelo e vermelho/o que é que tu pensaste que ia acontecer?

509 Arlindo: verde

510 E: e o que é que aconteceu?

511 Arlindo: ficou laranja

512 E: ficou laranja exatamente/misturar vermelho com amarelo dá laranja/agora a Amália/vai lá Amália

513 E: então que cores é que tu misturaste Amália?

514 [incomp]: Amália tá ao contrário

515 E: Amália misturaste o vermelho com o azul/o que é que pensaste que ia acontecer?

516 Amália: roxo

517 : que ia ficar roxo/e o que é que aconteceu?

518 Amália: [incomp]

519 E: Adelina/dá cá (para a Amália)/anda filha/vá lá/temos que lanchar/então misturaste/chiu/branco com azul/misturaste branco com azul/o que é que pensavas que ia acontecer?

520 Adelina: roxo

521 E: ia dar roxo/e o que é que te aconteceu?

522 Adelina: ficou azul mais claro

523 E: ficou azul mais claro sim senhor/Antónia/muito obrigada querida//então misturaste azul com vermelho/o que é que tu pensaste que ia acontecer?//ia dar?/branco não foi?/e depois de misturares o que é que aconteceu?

524 Antónia: [incomp]

525 E: Adriano siga/vai lá Adriano/então misturaste o azul com o vermelho/o que é que tu pensaste que ia acontecer?

526 Adriano: roxo

527 E: que ia dar roxo/e o que é que te aconteceu?

528 Ariano: ficou castanho

529 E: ficou castanho/sim senhor/quem falta?/já todos foram?

Algumas crianças dizem não

530 António: eu não

531 E: falta a Angelina/Angelina pega/então misturaste azul com branco pensaste que ia dar

532 Angelina: roxo

533 E: e o que é que te aconteceu?

534 Angelina: azul quelalinho

535 E: ficou azul muito claro/mas tu não estas amostrar aos colegas/tens que chegar para trás/Afonso/Angelina/então misturaste azul e vermelho/o que é que tu pensaste que ia acontecer?

536 Afonso: vermelho

537 E: que ia dar azul não foi?/e o que é que aconteceu?//e agora este é de que quem?

Anastácia põe o dedo no ar

538 E: olhem/eu quero ir lanchar/vocês não querem?/então vamos lá acabar num instante/ias misturar azul e amarelo/o que é que pensavas que ia acontecer?//olha Anastácia/o que é que tu pensaste que ia acontecer?

539 Anastácia: amarelo

540 E: amarelo/e o que é que aconteceu quando misturaste as duas cores?/deu que cor?

541 Anastácia: verde

542 E: deu verde exatamente/André/chiu/olha como estas sentada Ângela/senta direitinha/então misturaste azul e amarelo/o que é que tu pensaste que ia acontecer?

543 André: laranja

544 E: ia dar laranja/e que cor é que deu?

545 André: verde

546 E: verde/tá tudo?

547 António: não

548 E: ó António

549 A A: não vale a pena ir à casa de banho/já lavaram todos as mãos

550 E: tu ainda não mostraste Alexandre?/ó falta o Alexandre
551 Angelina: e o Adriano e a Ana
552 E: não o Adriano já mostrou/e a Ana/olha/ó/ó/Ana/então quando misturaste azul com branco/o que achaste que ia acontecer?
553 Ana: roxo
554 E: roxo não é Aurélio/e deu o quê filha?
555 Ana: azul claro
556 E: azul clarinho/muito bem/onde anda a tua folha?//ora só nos falta o Alexandre/não é Alexandre? //ó Alexandre a tua folha desapareceu
557 A A: onde é que tens a tua folha Alexandre?
558 E: olha ó Alexandre que cores é que tu pintaste filho?//chui/que cores é que tu pintaste filho?
559 Alexandre: roxo e [incomp]
560 E: então tem que ter laranja/não são assim tantos como isso/olha Alexandre anda lá para irmos lanchar/só faltas tu//ora/então misturaste vermelho e amarelo/o que é que pensaste que ia acontecer Alexandre?//olha ó/ó António/o que é que o Alexandre acabou de dizer?/não ouviste nada/diz lá outra vez Alexandre
561 Alexandre: eu misturei o laranja com o amarelo
562 E: o vermelho com o amarelo/e o que é que tu pensaste que ia acontecer?
563 Alexandre: eu/ah/deu laranja
564 E: pensaste que ia dar laranja ou que ia dar roxo?
565 Alexandre: laranja
566 E: não/laranja foi o que te aconteceu depois/mas na tua hipótese/naquilo que tu pensaste que ia acontecer/quando tu misturaste as duas cores/tu pensaste que ia acontecer o quê?
567 Alexandre: roxo
568 E: roxo/só que depois de misturares/ficaste com que cor?
569 Alexandre: laranja
570 E: laranja exatamente/laranja/pronto

Anexo 14a – Grelha preenchida pela educadora a 16 de fevereiro

1. Relação Plano / Atividade
Cumprimento total/parcial do plano de atividades Adequação da planificação
Observações: O plano de atividades foi cumprido na sua totalidade e os objetivos propostos pela educadora foram conseguidos sem dificuldade. A planificação estava adequada ao desenvolvimento do plano estabelecido quer para a aula observada quer para a semana em que se encontrava inserido.
2. Realização das atividades letivas
2.1.Início da atividade Proposta de atividade e explicitação das tarefas a realizar Articulação das aprendizagens a realizar com as anteriores Verificação dos recursos (suficientes, diversificados e adequados)
Observações: Verificou-se uma boa articulação com as atividades realizadas anteriormente (ao nível da expressão musical, plástica e motricidade), e o cuidado de relembrar conhecimentos adquiridos anteriormente “Casamento na aldeia” de Sarah Afonso; John Sousa e a marcha, entre outros); a explicitação da tarefa a realizar foi feita de forma clara e por mais do que uma vez, tendo mesmo a educadora fornecido exemplos para facilitar a compreensão por parte das crianças; os recursos estiveram adequados e foram suficientes para a tarefa a realizar.
2.2.Abordagem dos conteúdos Domínio dos conteúdos abordados Apresentação do conteúdo Exploração dos conteúdos
Observações: A educadora demonstrou um bom domínio dos conteúdos abordados (demonstrando conhecer diferentes pintores e suas obras, compositores e suas peças ...) na sessão, tendo concretizado a apresentação e exploração dos mesmos de forma eficaz (realizando a ligação entre diferentes áreas – música e pintura – simultaneamente com a motricidade através da marcha). Houve por parte da docente o cuidado de dar a conhecer às crianças novos vocábulos (ex. hipótese, conclusão).
2.3.Estratégias de ensino-aprendizagem Envolvimento nas tarefas Diferenciação das aprendizagens Estimulação e interação entre as crianças
Observação: Verificou-se um especial cuidado por parte da educadora em envolver todos os elementos do grupo na atividade (quando uma criança não respondia, a educadora avançava e depois voltava a trás). Deu sempre oportunidade para que todas as crianças intervissem sempre que desejassem e procurou sistematicamente, através de questões, implicar o grupo no desenvolvimento da atividade. A docente teve o cuidado de responder de forma adequada às crianças tendo em conta as suas diferenças, nomeadamente adequando as explicações à faixa etária das crianças. Proporcionou ao grupo a integração de novos conhecimentos através da experimentação (junção de duas cores e obtenção de uma terceira).
2.4.Organização do trabalho Diversificação dos modos de organização do trabalho (grupo, pequenos grupos, pares, individual...) Acompanhamento das crianças na realização das tarefas
Observação: A atividade iniciou-se em grande grupo (atividade de matemática e explicitação da tarefa a ser desenvolvida a seguir) e foi depois concretizada em pequenos grupos (realização por parte das crianças nas mesas). A educadora procurou acompanhar as crianças na realização das tarefas (principalmente durante o período de trabalho em pequenos grupos), indo ao encontro das crianças sempre que solicitada ou quando percecionava alguma dificuldade por parte das mesmas. No fim, implicou as crianças individualmente através da apresentação que cada uma fez da sua experiência.
2.5. Utilização de recursos Tipos de recursos: Adequados, variados, inovadores
Observações: Verificou-se que os recursos a serem utilizados estavam previamente preparados e foram adequados à tarefa proposta ao grupo.

2.6. Conclusão da atividade
Conclusão e síntese dos conteúdos e atividades abordados
Observações: A conclusão da atividade coube às crianças que foram apresentar individualmente o seu trabalho indicando as cores escolhidas, a sua hipótese e a conclusão a que tinham chegado. A docente concretizou então um resumo dos conteúdos abordados, reforçando que se pode obter verde com a junção de azul e amarelo; laranja pela junção do vermelho com o branco e tons mais claros das cores pela junção de branco a essas cores.
3. Avaliação das aprendizagens
Participação das crianças na avaliação Envolvimento das crianças na explicitação do que aprenderam
Observações: As crianças foram por elas descobrindo as “novas cores” a que tinham chegado e que posteriormente partilharam com o grupo através da apresentação dos seus resultados, o que permitiu a explicitação das novas aquisições que realizaram.
4. Comunicação
Apresentação de um discurso organizado, correto, variado e adequado ao desenvolvimento das crianças Dicção correta, clara e audível
Observações: A docente apresentou um discurso correto, variado e organizado ao desenvolvimento das crianças, procurando ampliar o conhecimento lexical das crianças pela introdução de um vocabulário variado e correto. Evidenciou uma dicção correta e falou de forma clara e audível.
5. Relação pedagógica
Mobilização da atenção das crianças Aproveitamento das intervenções das crianças Gestão de situações problemáticas e conflitos Incentivo à colocação de dúvidas
Observações: A educadora procurou mobilizar a atenção das crianças chamando-as e questionando-as. Solicitou frequentemente a intervenção do grupo e procurou utilizar as suas intervenções, aproveitando os seus conhecimentos para introduzir outros novos. Não demonstrou dificuldades na gestão das situações problemáticas.
6. Outros aspetos
Esclarecimento de dúvidas
Observações: A docente procurou responder sempre às dúvidas que lhe foram sendo dirigidas pelas crianças.

Anexo 14b – Grelha preenchida pelo “amigo crítico” a 16 de fevereiro

1. Relação Plano / Atividade
Cumprimento total/parcial do plano de atividades Adequação da planificação
Observações: A atividade foi realizada em função do cumprimento do plano apresentado tendo a educadora cumprido os objetivos de forma adequada. A educadora diminuiu o tempo destinado à tarefa inicial de registo das presenças e faltas.
2. Realização das atividades letivas
2.1. Início da atividade Proposta de atividade e explicitação das tarefas a realizar Articulação das aprendizagens a realizar com as anteriores Verificação dos recursos (suficientes, diversificados e adequados)
Observações: A proposta de atividade foi explicada de forma articulada com os conteúdos já trabalhados anteriormente em relação ao domínio das expressões plástica, musical e motora. Foram utilizados os recursos suficientes e adequados para a realização da tarefa.
2.2. Abordagem dos conteúdos Domínio dos conteúdos abordados Apresentação do conteúdo Exploração dos conteúdos
Observações: Tendo em consideração o número de crianças do grupo, foi feita uma boa exploração dos conteúdos planeados com grande domínio dos conteúdos abordados. A educadora revelou um bom domínio dos conteúdos abordados, tendo articulado de forma eficaz a apresentação e exploração dos mesmos.
2.3. Estratégias de ensino-aprendizagem Envolvimento nas tarefas Diferenciação das aprendizagens Estimulação e interação entre as crianças
Observação: A educadora Raquel fez questão de envolver todas as crianças do grupo nas atividades, com incentivo aos menos participativos e aos mais distraídos. A educadora deu a possibilidade de intervenção de todas as crianças tendo respondido a cada uma de forma diferenciada e tendo sempre atenção à idade das mesmas.
2.4. Organização do trabalho Diversificação dos modos de organização do trabalho (grupo, pequenos grupos, pares, individual...) Acompanhamento das crianças na realização das tarefas
Observação: Tendo sempre em consideração o número de crianças do grupo e o espaço da sala de aula o trabalho foi organizado de forma diversificada, primeiramente em grande grupo, depois em grupos pequenos (nas mesas) e de forma individual na apresentação do resultado final . O acompanhamento foi realizado dentro do possível pelos pequenos grupos.
2.5. Utilização de recursos Tipos de recursos: Adequados, variados, inovadores
Observações: Os recursos foram os adequados à atividade proposta, dando a perceber que estavam preparados para a atividade.

2.6.Conclusão da atividade
Conclusão e síntese dos conteúdos e atividades abordados
Observações: Foi realizada no final da atividade um balanço sobre a atividade fazendo um resumos das aprendizagens novas. Cada criança apresentou individualmente o resultado do seu trabalho tendo em consideração a hipótese e a conclusão a que chegaram.
3. Avaliação das aprendizagens
Participação das crianças na avaliação Envolvimento das crianças na explicitação do que aprenderam
Observações: Foi solicitado às crianças que falassem sobre o resultado do seu trabalho. Com esta conversa a educadora provocou o desafio para que as crianças chegassem, através dos trabalhos realizados, a conclusões relativamente resultado da junção de cores.
4. Comunicação
Apresentação de um discurso organizado, correto, variado e adequado ao desenvolvimento das crianças Dicção correta, clara e audível
Observações: A educadora Raquel apresentou um discurso claro, correto e perceptível. Esteve muito mais descontrainda em relação à primeira sessão. Mostrou grande preocupação em relação ao vocabulário utilizado para que este fosse correto e variado.
5. Relação pedagógica
Mobilização da atenção das crianças Aproveitamento das intervenções das crianças Gestão de situações problemáticas e conflitos Incentivo à colocação de dúvidas
Observações: A educadora mobilizou e aproveitou as intervenções das crianças para desenvolver e/ou prosseguir no desenvolvimento da atividade. Utilizou as intervenções das crianças como forma de encadear a atividade. A gestão dos conflitos foi gerida de forma eficaz.
6. Outros aspetos
Esclarecimento de dúvidas
Observações: Respondeu sempre que foi questionada.

Anexo 15 – Reflexão conjunta realizada a 16 de fevereiro

Código das transcrições

/ pausas curtas

// pausas longas

Sublinhado em simultâneo

[ind] inaudível

[inc] incompreensível

[oma] omanatopeias

? questão

Negrito falar muito alto/gritar

Siglas

E – educadora

AC- amigo critico

Número de intervenções: 439

001 E: antes de começarmos a gravação/o que é que eu queria/nós na outra vez não falamos nisso e/e/foi uma coisa que eu agora achei que era importante/a planificação da atividade

002 AC: hun/hum

003 E: a planificação das atividades é um momento/nosso reflexivo sobre aquilo que nós queremos desenvolver/sobre a nossa/a//nossa/ahm/prestação pedagógica/ahm/a nossa

004 AC: intenção

005 E: intenção/isso mesmo/pedagógica//e uma das coisas que nós temos que fazer é precisamente tentar/organizar os recursos que temos em função/daquilo que pretendemos/ahm/proporcionar aos miúdos/eu quando/preparei esta atividade//tive noção de que o meu/o espaço físico/não é/aquele que eu/o ideal/pronto/estou limitada ao/ao material que eu tenho na sala em termos de mesas cadeiras e essas coisas/mas sei que não era o ideal/e então eu na altura ainda pensei em fazer a primeira parte da atividade/a parte da hipótese no tapete usando marcadores/em vez de ter tintas/mas depois comecei a

pensar/bem/um dia destes alguém vai fazer um desenho não tem as cores/a cor laranja disponível...

006 AC: e mistura

007 E: e mistura e depois com os marcadores nem sempre funciona/não é?

008 AC: sim

009 E: e então pus a hipótese de lado/depois pensei/bem/vou ter que usar para ter os miúdos a funcionar todos em simultâneo/ahm/folhas/ahm/A4/mas isso implicava que eu pusesse espaços/portanto os círculos para eles pintarem bastante pequenos/o que tendo meninos de 3 anos também não era viável/porque depois eles acabavam por ir pintar a folha toda

010 AC: hum/hum

011 E: não é?/o espaço seria demasiado pequeno//então isto criar/ahm/organizar/ahm/a atividade tentando mino/minimizar estes constrangimentos às vezes não é fácil

012 AC: pois não

013 E: depois pensei assim/bem/estamos no pico da gripe pode ser que haja menos meninos a vir/ah/ah/ah

014 AC: ah/ah/ah/ pois mas tiveste azar pelos vistos

015 E: mas tive azar pois/por isso/daí aquela minha/aqueles segundos que eu tive ali/faço num lado faço no outro/porque eu sabia/que/para ir prás mesas usando folhas de pintura/não é/eu não conseguia ter os miúdos todos a fazerem ao mesmo tempo/e como a gestão do tempo foi o/a/o aspeto que tu mais referiste da outra vez/eu queria minimizar o tempo de espera não é?/para não criar tanta confusão/tanto barulho na sala/mas/o espaço/o espaço físico não/não dava para mais

016 AC: não se proporciona

017 E: só se eu os pusesse a pintar no chão não é?/depois/também quando nós fazemos as planificações tentamos/para minimizar esses tempos/organizar logo os recursos/por isso é que eu já tinha as folhas preparadas/tinha as tampinhas com cores/mas/as hipóteses não é?/nós nunca podemos/ahm/preparar tudo não é?/porque eu/por exemplo nunca me passou pela cabeça que alguém ia dizer que ia ser o roxo/acabou por ser a cor dominante

018 AC: hum/hum

019 E: foi a /a que mais miúdos acabaram por utilizar/e então/pronto/eu tinha uma série de tampinhas já com as 4 cores básicas/embora corremos o risco de toda a gente querer o

branco ao mesmo tempo não é?/e ai temos que ir fazer mais/mas tentei dentro do possível já ter as coisas organizadas/e/ahm/e depois é engraçado porque nós ao planificarmos/e ao termos esse tipo de reflexão não é?/procuramos/ahm/minimizar depois esses tempos de espera que acabam/que eu acabo por não conseguir/fazer desaparecer por completo

020 AC: sim

021 E: havia alguma coisa que eu pudesse ter feito que não me tenha lembrado?

022 AC: em termos de organização da/do/do/mas queres começar já na organização do tempo ou queres/já passar/já na atividade/mas eu depois ainda queria referir à primeira parte

023 E: ahm/da/de/da contagem?

024 AC: sim

025 E: tá bem/tanto faz

026 AC: mas já que estamos a pegar nesta situação da/das tintas/ahm//por acaso não pensaste na possibilidade de fazeres por grupos de trabalho?

027 E: não/por acaso na altura não me lembrei disso/mas...

028 AC: quando estavas/quando estavas a fazer isto/porque é assim/tu tentavas canalizar a tua atenção para uma mesa ou para outra/porque por exemplo uma coisa que eu notei nesta /desta vez é que /ahm/tu estavas muito mais natural/do que da outra vez/da outra vez estavas muito preocupada que as coisas funcionassem todas muito bem/estas a perceber?/e achei que agora estava uma situação perfeitamente normal de jardim de infância/em que não estavas/em que há/determinados constrangimentos em que há determinadas alturas em que tens de tomar uma/uma...

029 E: opção

030 AC: uma/uma decisão naquele momento não é?

031 E: exato

032 AC: e/e/mas/isso é uma si/isso é perfeitamente natural

033 E: é o aqui e agora/do dia a dia/da dinâmica do grupo

034 AC: exatamente/e/e/não estarmos/não estar com/da outra vez tinhas tudo preparado ao pormenor/que depois isso constrangeu-te tás a perceber?//ficaste/não parecias/mas inibida/não parecias a mesma Raquel/aliás eu disse-te/não parecias a mesma pessoa não é?/portanto aqui estavas numa situação perfeitamente normal/ahm/esqueceste-te/eu acho que esqueceste-te

035 E: chegamos a uma altura em que está tão absorvida/e não...

036 AC: que estavas/que não estavas a ser gravada/ou que estavas a fazer a gravação/e/ahm/portanto/ao/tu ao ires a todas as mesas não é?/ahm/se calhar perde-se alguma informação/ao ires para uma e ires para outra/e/se calhar tinha sido mais//não sei digo eu/agora tu conheces o grupo melhor do que eu/fazer por exemplo um grupo de cada vez/metade de uma vez/metade de outra

037 E: mas foi uma coisa que eu também/não falei nisso/mas eu pensei nisso/mas se eu punha metade do grupo a fazer/o que é que a outra metade ia fazer?

038 AC: porque por exemplo podias ter outra atividade qualquer/ou uma pintura qualquer coisa/uma atividade que tu tivesses...

039 E: mas essa outra atividade ia implicar também recursos quer humanos quer materiais

040 AC: mas estaria/mas estariam com a/a/a/com a assistente operacional/poderiam estar com a assistente operacional

041 E: então para isso/só se eu os tirasse da sala/porque eu ainda pensei nisso e pensei até

042 AC: sim

043 E: e pensei até/ahm/ahm/deixar metade do grupo a fazer jogos ou/ou outra coisa qualquer enquanto fazia/só que/aquilo que acho que depois me acontece é /ahm/quem está na atividade quer faze-la muito rápido/para passar para a parte da brincadeira

044 AC: sim

045 E: e então/não toma sentido aquilo que esta a fazer/quer despachar para poder ir brincar não é?/fazer uma atividade dirigida para os outros que ficavam à espera/ia-me implicar recursos que depois ali eu também não tenho...

046 AC: tens espaço não é?

047 E: não tenho espaços/ahm/a sala é aquele espaço e/e/sou só eu e a assistente operacional/e para eu estar/eu tinha/depois 23 miúdos para estar a trabalhar com 11 implicava na mesma ter que estar a trabalhar com duas mesas ao mesmo tempo/e estar só uma pessoa/depois a cobrir as duas mesas e ir buscar tintas...

048 AC: sim

049 E: e pincéis e mais não sei o quê

050 AC: sim

051 E: não sei se funcionaria

052 AC: porque depois ai poderias fazer outra/outra/outra opção porque por exemplo tu/ahm/tu identificaste as cores que eles iam/as cores que tinhas não é?/portanto/tu escolheste 4 cores

053 E: hum/hum

054 AC: não foi?

055 E: sim tinha 4 cores de base

056 AC: 4 cores de base/as cores tu escolheste/e/ahm/as opções seriam eles a dar/por exemplo/se tu tivesses/se tu fizesses por grupo não é?/se fizesses por grupo era mais fácil porque tu punhas o tabuleiro/por exemplo/com as cores todas e eles iam fazendo mediante as cores que ali tinham/tás a percebes?/as opções/até poderiam dizer outras cores/porque por exemplo uma coisa que eu notei/ao pousares/ao dizer/as/as/na escolha/que cores queres?/quero o amarelo e quero o vermelho/e tu é que trazias o amarelo e o vermelho/não eram eles que

057 E: que iam buscar

058 AC: sim

059 E: porque isso fazia com que eles andassem sempre/a/a/a mobilizar-se e/perdia ainda mais tempo não é?

060 AC: por isso é que eu estava a dizer se tivesses na mesa as cores não é?/eles diziam eu quero o vermelho e ia buscar/estás a perceber?

061 E: ah/ter as tampas nas mesas

062 AC: estar nas mesas/tinham as tampinhas nas mesas/eles iam buscar e tu ai podias/também/poderias ter a perceção se efetivamente eles conhecem a core ou não estas a perceber?

063 E: sim/só que depois do/de/das folhas/porque/ocupar o espaço/o espaço já não é muito grande não é?/eu já não conseguia ter os miúdos todos a fazerem em simultâneo/se fosse ter ainda um tabuleiro com as tampas/então só conseguia ter 2 miúdos a fazer em simultâneo/ainda me ia arrastar mais tempo

064 AC: quer dizer/não/não sei se iria

065 E: eu julgo...

066 AC: podias/por isso é que/uma coisa é nós estarmos agora a ver a posteriori/outra coisa é trabalhar em contexto/eu gosto de trabalhar em grupos/prefiro/gosto mais de

trabalhar um grupinho aqui depois outro/nem que/nem que/eles estejam a fazer outra coisa/um jogo na mesa

067 E: eu às vezes também utilizo essa estratégia/só que...

068 AC: hum/hum

069 E: só que/só que neste caso em que tenho 3 idades/às vezes há coisas que eu quero trabalhar especificamente com o grupo dos finalistas não é?/e o que me acontece é ter meninos como o António e assim que/vão fazer a coisa o mais rápido possível/às vezes tu nem tens tempo para distribuir o material por todos e ele já está a dizer que acabou/porque quer/quer sair dali quer ir brincar com o lego que é o que ele gosta

070 AC: pois

071 E: e/e isso depois cria outro tipo de constrangimento/ e às vezes não é fácil de nós conseguirmos/ahm

072 AC: sim/esse equilíbrio não é?

073 E: equilibrar a heterogeneidade destes grupos

074 AC: sim/ahm/aqui/portanto/depois ao distribuírem/ahm/porque é que não fizeste/ahm/ahm//tudo seguido?/portanto eles pintaram primeiro as cores escolhidas depois a hipótese/fizeste por 3 fases não é?

075 E: foi

076 AC: por 3 fases

077 E: para os que não estavam a trabalhar não estarem tanto tempo sem atividade//porque enquanto faziam a escolha das cores não é?/ia tirando a folha para pôr os outros que vinham a seguir/os que faltavam fazer

078 AC: sim/sim/sim

079 E: e/se eles fossem fazer a escolha das cores a hipótese a conclusão tudo

080 AC: não/a conclusão não/a conclusão podia ser no fim/mas a hipótese podia ter sido feita toda na mesma atividade/na mesma/ao mesmo tempo

081 E: talvez/ahm/ahm/teria ganhos?

082 AC: poderias ter ganhos em termos de/em termos de/para os miúdos na escolha/estás a perceber?/porque eles teriam feito aquela escolha/ahm/a escolha na altura teria sido por eles e não tão influenciada/por isso é que depois/depois um começa a dizer que quer o roxo

083 E: começa a influenciar

084 AC: por/faz uma cadeia não é?/portanto eles fazem aquela cor porque o outro

085 E: porque o vizinho também quis

086 AC: exato/o colega do lado ou o amigo também escolheu

087 E: não sei/podia ser que tivesse tido//outras opções

088 AC: eu fui aguardando para ver o que é que ia acontecer tás a perceber?

089 E: pois

090 AC: eu comecei a ver a escolherem e depois/depois no fim é que eles fizeram a/a/a opção e/ahm/é que fizeram a hipótese/e depois no final tudo bem/ai sim é que fizeram/ahm/juntaram mesmo as cores/fizeram a experiencia para ver a cor/a cor final/na/ai/não/não é/na apresentação das cores/na apresentação das cores/ahm/eu acho que tu devias deixá-los falar//porque

091 E: quando...

092 AC: quando eles fizeram a apresentação das cores/tu é que dizias escolheste o vermelho

093 E: por causa da hora

094 AC: escolheste o vermelho e o azul/eu sei/eu percebi

095 E: tu percebeste

096 AC: pois (sorrindo)/eu percebi

097 E: estava a ficar muito tarde

098 AC: exato/eu sei/eu percebi isso/mas/mas/ahm

099 E: e também quebrar ali/e deixar ficar essa parte para depois do intervalo achei que era capaz de...

100 AC: perdia-se um bocado

101 E: perdia-se o sentido

102 AC: perdia-se um bocado a ideia e eles depois quando viessem já vinham noutra

103 E: exatamente/eu na altura ainda pensei nessa hipótese

104 AC: porque tu fizeste muito bem no último menino porque deixaste-o falar percebes?/no último

105 E: e/ele fez

106 AC: ele praticamente/é que disse/eu escolhi/e ai tu podias ver/era mais uma forma de tu poderes

107 E: verificar

108 AC: verificares/portanto/exatamente/eu escolhi o amarelo e o azul e a minha hipótese era esta e até em termos de linguagem/a construção do texto tas a perceber?/a construção das frases/podia ser também uma/uma opção

109 E: 23 meninos a fazerem isso ia arrastar quase mais uma hora não é?/depois eu mais tarde eu voltei a pegar/na/nisso/nas folhas que eles pintaram e voltamos a ver/por causa do/mesmo porque eu pensei que alguém fosse/no meio de tantos era provável que acontecesse que escolhessem o vermelho e o branco e que desse rosa o que não aconteceu/e então eu voltei a pegar/e estivemos a ver qual foi a cor mais escolhida/a cor que foi a cor que foi menos escolhida/e as cores que não foram escolhidas/e experimentamos à posteriori o que é que aconteceria se tivessem escolhido aquelas duas cores/ahm/ahm/agora//há sempre o problema da gestão do tempo

110 AC: eu sei

111 E: e/e/achei que depois/ia começar a ser

112 AC: achaste que iam começar a ficar impacientes

113 E: impacientes/e/e/começavam a ficar/já estava em cima da hora do lanche/era capaz de arrastar muito

114 AC: mas então era preferível se calhar tu teres/teres feito/ahm/não/não passares por todos não é?/e escolheres aquelas cores que efetivamente/escolheres sei lá/5 ou 6 trabalhos ou 7 estás a perceber?

115 E: pois mas como tu viste por exemplo a minha Angelina começava logo eu não fiz/eu ainda não disse

116 AC: pois

117 E: há sempre aquela coisa de nós darmos a mesma oportunidade a todos

118 AC: claro

119 E: de todos poderem ir apresentar o que/o que lhes aconteceu/e eu/já tentei/tal como nós falamos da outra vez/reduzir o tempo da primeira atividade

120 AC: sim

121 E: só/passei a fazer intercalado como tu sugeriste

122 AC: hum/hum

123 E: um dia faço as contagens um dia faço os gráficos//e/deveste-te ter apercebido/no caso/da/desta criança que era o presidente/hum/ele não fez nenhuma/nenhuma contagem correta da primeira vez/e eu já para não estar a/a/a/a arrastar um bocadinho o processo

124 AC: sim

125 E: eu fui fazendo a contagem com ele em simultâneo/porque ele chegava a uma determinada altura e/e esquecia-se sempre de algum elemento não é?/ou esquecia-se dele ou esquecia-se de uma menina

126 AC: sim/sim

127 E: para/não/ahm/ahm/não demorar tanto/e ainda assim demorou um bocadito mais do que aquilo que eu estava à espera

128 AC: mas não/mas desta vez não foi/foi pacífico/foi pacífico

129 E: não arrastou

130 AC: foi pacífico porquê/mesmo ele repetindo duas vezes/é claro que se nós vemos que ele está a fazer mal temos que repetir a segunda vez

131 E: fazer a correção

132 AC: exato/temos que corrigir/ahm/agora só esta/só esta atividade não é muito problemática agora tu tinhas esta mais a outra das batatas a perceber?

133 E: pois mas eu essa eliminei

134 AC: tu tinhas duas atividades em simultâneo/esta aqui não foi/não/não/não se arrastou muito

135 E: e/e aquela questão de tapar o menino que tinha vindo depois?

136 AC: foi/foi interessante/foi

137 E: porque é um problema que tenho todos os dias/porque eu tenho sempre miúdos que me chegam mais tarde não é?/eu tenho o caso da Ana que me chega sempre 9:30/ vinte para as dez e eu tou a fazer as contagens e aparece-me sempre alguém/eu tenho de arranjar uma estratégia de forma a que/eu não posso/o miúdos chegou/sentou-se

138 AC: pois/exato/que é para não/não interferir

139 E: eu

140 AC: para não influenciar se não estas sempre a recomeçar

141 E: exatamente/nunca mais saia do sítio/e eu achei engraçado porque da outra vez tu disseste-me quero ver como é que descalçaste a bota e/é um problema que eu tenho sistematicamente por isso acabou por não ser para mim se calhar um problema/assim tão//o é o que eu faço/nós fazemos as coisas mas como não/conversamos sobre elas

142 AC: pois é

143 E: elas/as/as coisas pra mim já são/ahm/tidas como certas/pronto/já/já não valorizo

144 AC: exato

145 E: não é?/pronto/porque é uma questão que me acontece 90% das vezes/naquele dia tava com o xaile e tapei-o

146 AC: exato

147 E: porque chegou a posteriori da contagem

148 AC: exato

149 E: não é?/e depois ainda chegou o Artur mas esse já nem se sentou porque chegou mesmo na altura

150 AC: é/é/esse já não/esse já estava fora da atividade

151 E: exato

152 AC: pronto/outra coisa/por exemplo tu não tens um calendário/ou/ou/o calendário do mês com os dias?

153 E: não/normalmente uso o mapa de presenças

154 AC: é só o mapa de presenças que usas/nem tens/por exemplo/ahm/um comboio com os números/não tens nada disso?

155 E: isso tenho tá/tenho/tá no armário/tá afixado no armário

156 AC: ahm/sabes porquê?/porque alguns miúdos têm dificuldade e começam a associar/ou acham que o número de alunos é igual ao dia da semana/ao dia do mês/por isso é que andaste ali uma data de tempo com o 14 e com o 16 não é?/pra trás e pra frente porque ele não/não ia lá/não chegava ao 21 percebes?/não conseguia dizer

157 E: ao 20

158 AC: ao 20/sim/ao 20/e/e portanto isso //se tu tivesses noutra sítio onde ele pudesse identificar mais/que eles sabem contar/eles não têm que saber contar até ao 20

159 E: não

160 AC: ele não tem que identificar os números até 20

161 E: não/não tem

162 AC: mas se tiveres lá e se eles contarem é ótimo não é?

163 E: eles não têm mas/a/é outra coisa que/eu começo a sentir cada vez mais//e mea culpa mea culpa como nós costumamos dizer/nós estamos a entrar num sistema em que começa a ser cada vez mais escolarizado a educação pré-escolar não é?/e/a pressão é muito grande/para que os miúdos façam determinado tipo de aquisições à saída do pré-escolar

164 AC: certo

165 E: eu por exemplo/no meu agrupamento tenho definido que /estas crianças que vão sair para o 1º ciclo têm que conhecer todas as letras maiúsculas e algumas minúsculas//eu ainda não tenho o abecedário mas vou ter que o colocar/porque eu vou ter que avaliar/se eles fazem essa aquisição/está definido pelo agrupamento que eles têm que o fazer já à saída do pré escolar/e se eles não o fazem/das duas uma/ou a educadora não deu não é?/ou eles não conseguem essa aquisição/e se eles não conseguem essa aquisição eu tenho que colocar lá nas minhas cruzinhas que eles não conseguem/e depois o que é que me acontece?/ahm/o meu gráfico

166 AC: sei

167 E: lá daquela coisa de /ahm/da avaliação das aquisições/tenho uma percentagem muito pequena/e se tenho uma percentagem muito pequena vem-me perguntar porque é que tenho uma percentagem muito pequena e/eu/tenho que justificar e tenho que criar/ahm/ahm

168 AC: planos de

169 E: planos de melhoria para que as crianças consigam fazer essas aquisições/e/e isto começa a ser/um/um/um bocadinho/uma pescadinha de rabo na boca não é?//porque aquilo que nós defendemos e aquilo que está em termos de orientações curriculares é uma coisa mas aquilo que neste momento/aparece nos agrupamentos que é exigido/à saída do pré escolar/começa a ser bastante diferente

170 AC: ahm/mas isso então/será que não somos nós que também temos um bocadinho de culpa relativamente a isso?/ou por exemplo nos nossos/ahm/nos nossos/ahm/departamentos

171 E: nos nossos departamentos

172 AC: porque é que nos nossos departamentos fazemos?/ou o que é que a nossa coordenadora de departamento

173 E: de departamento faz

174 AC: faz/e de que forma é que ela passa essa mensagem para

175 E: para os outros/pois/mas tu sabes que pessoas como eu que são quadros de zona pedagógica/que estão sempre a mudar de escola/quando chegam têm que se adaptar um bocadinho aquilo que

176 AC: sim/exatamente

177 E: e tu mais que ninguém sabe/sabes que eu para protestar quando não concordo

178 AC: eu sei/eu sei (sorrindo)

179 E: não há...

180 AC: eu sei

181 E: agora/há muita coisa ali com a qual eu não concordo/e/na altura/quando fui disse à colega que achava/que não tinha sentido/mas a verdade é que está assim definido/foi a pedagógico/foi aprovado/e/eu tenho que me coser com as linhas que tenho

182 AC: exato/porque/hum/hum/o facto/o facto de um miúdo não conhecer lá o abecedário/maiúsculo ou minúsculo ou seja lá o que for/não tem/ahm/isso pode/pode/não ter influencia nenhuma na aquisição da leitura/no mecanismo da leitura/porque eles podem conhecer as letras todas e depois não as conseguem juntar/não conseguem perceber porque é que s juntaram/nem/nem/e isso nota-se em alguns miúdos/por exemplo isto tem tudo a ver com o mecanismo de/de/hum/e enquanto isso tu podes até não ter dado letra nenhuma

183 E: pois

184 AC: e alguns conseguem perfeitamente ler algumas palavras/e tu dizes assim/eh pá mas este conseguiu ler/depende da maturidade dos miúdos

185 E: e/e da oferta que nós lhes damos

186 AC: exatamente/a riqueza da oferta que tu fazes

187 E: se tu/se/se um miúdo vai habitualmente fazer as compras ao continente sempre que vê a palavra continente sabe ler que é continente

188 AC: claro

189 E: é evidente/mas/a verdade/é que nós/cada vez mais

190 AC: sim

191 E: somos canalizadas a funcionar um bocadinho/como os outros níveis de educação não é?/e/temos/não/não é o caso do teu agrupamento mas é o caso dos agrupamentos por onde eu tenho passado nestes últimos anos/estão-me sempre a exigir que eu adapte/para ser integrado na/nas/nas grelhas do

192 AC: do ensino básico

193 E: do ensino básico e do 2º ciclo e do 3º ciclo

194 AC: exato

195 E: agora com esta coisa da verticalização/nós temos grelhas no sitio onde eu estou onde aparece 3º 2º e depois 1º e depois pré escolar/tudo integrado no mesmo/e então o que é que acontece?/somos sempre nós que temos de nos adaptar os outros níveis de ensino já

funcionam/por números/ou por bom satisfaz que acaba por corresponder a números não é?/e então há uma pressão cada vez maior no nosso nível de ensino para que isso...

196 AC: que haja uma avaliação/que haja/que comece a haver uma avaliação sumativa é não é?/uma avaliação do resultado e não tanto uma avaliação do processo

197 E: do processo/exatamente

198 AC: hum/hum/que é por exemplo/hum/hum/que é isso que nós fazemos/ou que estamos a fazer precisamente na/na/com a/a/a/ com esta reflexão sobre as tuas aulas/nós estamos a fazer uma reflexão sobre o processo/a forma como tu organizaste/a forma como tu/criaste condições pra que os miúdos aprendessem/hum/ou como os miúdos tiveram conhecimento/ou puderam desenvolver não é?/estes conhecimentos sobre as cores não é

199 E: neste caso

200 AC: neste caso/no teu caso

201 E: quando tu falaste da outra vez por cauda de eu fazer sempre a questão da matemática eu depois comecei a pensar assim/mas eu faço matemática sistematicamente porquê?

202 AC: hum/hum

203 E: porque é uma área/onde a maior parte das nossas crianças tem dificuldade não é?/e nós temos noção disso/é uma área deficitária para português normal vamos dizer assim/e depois é engraçado porque/o grau de exigência que agora se faz/aos miúdos do 1º ciclo/começa a ser assim um bocadinho/quanto a mim absurdo/e eu vejo/no outro dia a minha filha trouxe/tinha que comparar e pôr/pôr/pôr ordem crescente um quarto dois sextos três quintos/valores/hum/fracionários com denominadores diferentes não é?

204 AC: exatamente

205 E: e isso exige uma abstração que os miúdos/que eu não sei se os miúdos estão preparados para ele

206 AC: não estão

207 E: parece-me um bocadinho/a/a/precoces/e/isto depois vai por arrasto não é?/porque é cada vez exigido maior abstração cada vez mais cedo/e então/há coisas que/se calhar por eu também estar/assim mais perto do 1ª ciclo/começo a ouvir as colegas a falar/tipo os miúdos têm dificuldade e procuro/hum/no jardim já criar situações em que eles consigam/e/e/ir aumentando essa abstração dai/eu por exemplo que faço as

contagens/depois vamos/então quantos precisamos para que seja igual não é?/quantos rapazes temos que juntar ou quantas meninas temos que juntar ou outra coisa qualquer

208 AC: hum/hum

209 E: hum/porque já vai obrigando a um grau de abstração depois concretizo sempre na prática

210 AC: sim

211 E: porque há miúdos que se não for à prática não conseguem é evidente/mas há miúdos que entretanto já vão conseguindo

212 AC: sim/tu tiveste vários a dizerem que faltava 4 não é?/eles já estavam

213 E: mas lá está é uma situação que/que se tem que fazer com alguma regularidade não é?/e/e para que eles vão conseguindo fazer esse tipo de/de abstração e/e/e conseguindo fazer esse processo de crescimento/mas isso sou eu que acho não é?

214 AC: pois

215 E: porque pelos vistos acham não sei quem faz/as metas deve achar

216 AC: mas é assim/ahm/ora vamos cá ver/as metas/as metas curriculares/mas/mas estas a falar prá pré escolar ou 1º ciclo?

217 E: neste momento nós estamos à espera das nossas não é?/se bem que no meu agrupamento nós funcionamos com as metas do/da educação pré escolar que já estiveram na dgide e depois saíram

218 AC: sei

219 E: são essas que para elas interessa

220 AC: neste momento/neste momento/é uma coisa que até/para mim agrada-me é que/hum/vai sair um estudo agora na 6ª feira/vai fazer a apresentação daquele estudo relativamente à avaliação das orientações curriculares/e/a mim agrada-me que estejam a fazer esse/essa avaliação/agora//vai-me se calhar desagradar

221 E: o que é que lá vem

222 AC: o que vem a seguir/se através dessa avaliação eles vão/hum/provocar/ou vão emanar cá pra fora uma/um currículo nacional para a educação pré escolar/que há muita gente que está à espera dele há já muitos anos//hum/eu pessoalmente não

223 E: pois eu também preferia que não/se bem que eu ache que o meu trabalho desde que fui formada até agora/tem mudado um bocadinho à custa da/dessa//dessa força exercida pelos agrupamentos

224 AC: portanto a pressão/a pressão que os agrupamentos exercem relativamente à educação pré escolar é no sentido não de mudar os outros níveis de ensino por exemplo o 1º ciclo/pelo menos no 1º e 2º anos aproximá-lo do pré escolar/e é precisamente o contrário/é aproximar o pré escolar do 1º ciclo

225 E: do 1º ciclo

226 AC: é/estão criando medidas que é mesmo assim/medidas para avaliar/hum

227 E: os meninos

228 AC: os miúdos que não têm/que nós sabemos perfeitamente que estão ainda numa fase de/construção do seu/da sua identidade e/e também da construção do conhecimento

229 E: [incomp]

230 AC: exatamente

231 E: nós nem sequer estamos a pôr em causa avaliar à saída do pré escolar/eu neste momento tenho que avaliar meninos de 3 anos em todos os domínios/em todos os//se conseguiu adquirir a competência ou não não é?

232 AC: e se não conseguiu?/ele pode não conseguir este ano mas pode conseguir no próximo ano

233 E: pode até ser/só que é que acontece/tu quando entregas a avaliação aos pais/e aconteceu-me isso agora no natal/a mãe veio-me perguntar/ahm/está tudo em aquisição?//mas nós estamos no 1º período de um menino de 3 anos//é espectável que ele

234 AC: que ele tenha já

235 E: que ele conheça as regras todas da sala?

236 AC: não

237 E: que ele conheça/hum/hum/sei lá/eu já nem me lembro/aquilo é tanto papel que a gente chega a uma altura e já nem/já não consegue

238 AC: não/não é espectável/assim como não é espectável que ele saiba as cores/portanto pode já saber todas/mas pode não saber/assim como um menino de 5 anos/assim como um menino de 5 anos/porque se ele por exemplo não andou em jardim de infância com 5 anos pode ter alguma dificuldade na organização dentro da sala de aula/e portanto ainda não saiba as regras e no entanto já tem 5 anos

239 E: claro/mas a verdade é que o que te dão para avaliar uma criança não te diz se ele está no 1º ano no jardim se no 3º não é?/o documento é o mesmo

240 AC: sim/sei/exato

241 E: e tu ao fim/ao fim de cada período tens que avaliar todos os meninos em função daquilo que lá vem quer ele esteja a acabar de entrar no jardim/e só quer brincar porque não tem irmãos em casa/e/aprendeu o que é brincar

242 AC: claro

243 E: ou uma criança que já lá está há 1 ou 2 anos/que já passou por essa fase e que já está numa fase de querer outro tipo de coisa/o que é muito engraçado/eu/aquela minha menina Angelina/o maior prazer dela agora é copiar todas as palavras que tem na sala/então volta e meia lá vem/ó Raquel olha já escrevi isto tudo e tem lá o espelho quadro porta/aquelas palavras

244 AC: sim/sim

245 E: que nós temos afixadas no/no material/e já tá numa fase em que procura outro tipo de/de interesse né?/eu tenho meninos que entraram este ano pela primeira vez/e/e só me pedem para ir para a casinha/portanto/querem brincar/ainda estão numa fase de explorar

246 AC: exato

247 E: a sala e de explorar o que é estar com/brincar com um grupo de crianças

248 AC: com os pares/porque muitos deles não estão/mesmo tendo irmãos não é a mesma coisa

249 E: sim/mas acho que ainda se nota mais quando não têm irmãos

250 AC: exatamente/ou têm irmãos muito mais velhos/fazem uma diferença

251 E: diferença muito grande

252 AC: e isso também se nota/agora/hum/se calhar e é isto/e é isto que nós educadoras devemos refletir/e fazer passar essa mensagem/não estou a dizer só nós/nós/todas as educadoras deviam fazer essa reflexão e passar aos seus/às suas coordenadoras para que essa mensagem chegue ao concelho pedagógico e que não sejamos nós/porque por exemplo/no/no meu agrupamento toda a gente/todos têm critérios de avaliação/nós também os temos/também temos mas temos critérios diferentes não é?/e portanto

253 E: não são critérios mensuráveis

254 AC: exatamente/que aparecem

255 E: que aparecem em gráfico

256 AC: até porque as orientações curriculares não dizem que seja isso/dizem que é formativa/se é formativa e nós temos a avaliação que é descritiva/se é descritiva tu dificilmente consegues fazer/a não ser que lá vás buscar/que é essa sumula que é feita

para/para o documento/aquele documento que é todo muito bonito que é feito com os gráficos/aquilo que nós vamos fazer é por exemplo a/o resumo/das dificuldades que cada um vai encontrando/portanto/se a maior parte das educadoras diz que o seu grupo revela algumas dificuldades relativamente à linguagem/mas não tá a dizer que A B C ou D não diz ainda a palavra/frigorífico por exemplo não é?/não estamos/não estamos nisso esperemos não chegar a esse ponto de até identificar a palavra que eles ainda não dizem bem não é?/ou que dizem menos bem/agora/hum/mas sim na parte da linguagem porque a linguagem tem muitas coisas não é?/a construção da frase/ahm/se eles/se eles fazem a conjugação direita com o sujeito e o predicado não é?/todas essas/o verbo/de que forma é que o utilizam não é?/portanto toda essa construção frásica que é muito importante à entrada do/do 1º ciclo

257 E: do 1º

258 AC: não é?/e não tanto que eles já saibam/alguns sabem/mas saibam o alfabeto maiúsculo/mas como?/o alfabeto maiúsculo como?/em letra de imprensa?/mas depois também ouvimos os professores do 1º ciclo ensinam-nos só daquela maneira e eles agora não conseguem fazer a outra parte/que é passar para o manuscrito tás a perceber?/e isso também se encontram alguns professores que dizem isso/que só escrevem em

259 E: em letra de imprensa

260 AC: em letra de imprensa maiúscula e que depois têm alguma dificuldade em passar para a outra letra/letra manuscrita no caso/hum/agora/eu acho que tem/que faz/que faz falta/hum/é esta/é esta passagem/que não está/ os nossos especialistas/tanta gente a pensar sobre o assunto mas que ainda não pensaram sobre isto tás a perceber?/e/e nós achamos que não temos força suficiente para isso

261 E: ou se calhar não nos queremos aborrecer o suficiente...

262 AC: sim/também/também

263 E: porque nós criamos situações/em que eles usam diariamente/o/a/a palavra escrita/quer dizer todas as semanas os meus meninos requisitam livros/e são eles que escrevem o título do livro

264 AC: sim/exatamente

265 E: e a editora e/e o nome dele e a data e/e isso já lhes proporciona não é?/não só o contacto com a escrita mas a orientação da esquerda para a direita de cima para baixo/todas

aquelas coisas/mas dai até me dizerem assim/Raquel tens que avaliar se eles conhecem todas as letras do alfabeto...

266 AC: não/isso é/mas quer dizer

267 E: e quem diz essa diz outras coisas não é?

268 AC: pois

269 E: porque em todas as áreas eu tenho/eu tenho que saber se os meus alunos/ahm/ahm/identificam e dizem se o movimento que/que fizeram é locomotor ou não locomotor//e outras coisas desse género/quer dizer/é/é//é tão/chega-se a pormenores que às vezes nos deixam assim um bocado//ahm//afinal sou educadora ou não sou educadora?

270 AC: exato/uma pessoa começa a

271 E: questiona-se

272 AC: se efetivamente aquilo que está a fazer está a produzir esse efeito

273 E: exatamente

274 AC: porque/ahm/porque neste momento/a preocupação/a principal preocupação não é/se/há ou não a criação de condições para que os meninos aprendam em contexto de jardim de infância/mas/se aquelas ou aquilo que eles aprendem é significativo ou não//mas pode ser significativo avaliando o contexto/tu quando avalias o contexto/consegues perceber perfeitamente/se tu disponibilizas na tua sala o cantinho das letras/quer dizer que eles vão fazer aprendizagens significativas porque se eles te vão escrever tudo o que encontram/copiar/a/hum/e até querem escrever palavras novas/te perguntam

275 E: ou o nome dos colegas

276 AC: exatamente

277 E: eu tinha a caixa com os nomes...

278 AC: exatamente

279 E: que eles às vezes vão buscar os nomes dos colegas e escrevem

280 AC: se calhar/se calhar só isso chega para o jardim de infância não é?/e não estarmos tão preocupados com a situação de eles saberem ou não o alfabeto//porque eles sabem depois a cantiga mas não sei se eles depois saberão ler corretamente?//é complicado/é complicado é

281 E: é difícil de gerir

282 AC: é não é?

283 E: o grupo já é heterogéneo/aquilo que nós achamos enquanto educadoras que deve ser a nossa função/aquilo que é exigido pelos agrupamentos

284 AC: hum/hum

285 E: e/chegamos ao fim do dia e dizemos assim/ahm/o dia foi produtivo porque...

286 AC: sim

287 E: não é?/há/há momentos em que/que nos questionamos sobre/sobre a função da educação pré escolar/e a função do que é de um educador/que eu acho que temos mudado um bocadinho nos últimos anos

288 AC: temos mudado para pior?//ou para melhor?

289 E: pois pra pior ou pra melhor?

290 AC: nalgumas coisas

291 E: hum/nalgumas coisas a pessoa fica sempre assim/porque depois ainda há outra coisa que às vezes ainda me faz assim/é o contexto em que tu tás a trabalhar//hum/ uma menina de 5 anos que vive aqui/nós vivemos a/a quê?/10 Quilómetros da praia?/e que não sabe o que é uma praia//e/tu vais/pegas numa história/o/o “O dia em é que o mar desapareceu”/foi o que me aconteceu/e/por causa de falarmos sobre o/o ambiente e a ecologia e...

292 AC: sim/sim

293 E: e às páginas tantas estávamos a fazer o registo coletivo da história e eu pedi para ela desenhar uma toalha de praia/e ela disse-me que não sabia o que era uma toalha de praia/ela nunca tinha ido à praia//não é?

294 AC: como é tu podes/como é que se pode trabalhar com/com/da mesma forma não é?

295 E: mas depois pensa lá/ele no ano a seguir ou dois anos a seguir vai ter que identificar os meios de transportes aéreos terrestres e aquáticos

296 AC: ahm/ahm

297 E: e nunca viu um avião ou um balão/ou outra coisa qualquer

298 AC: exatamente/exato

299 E: e/e/e o que é que nós fazemos//porque depois a igualdade de oportunidades não é a mesma

300 AC: não

301 E: não/claro que não/por exemplo este ano além do grupo já ser heterogéneo de idade/também tenho muito bem essa/ahm/essa/essa

302 AC: socioeconómica não é?

303 E: é/uma disparidade/eu tenho filhos de doutorandos/pessoas que viajam/miúdos que já foram aos Açores e foram/à/à/à Disneylândia e não sei mais o quê e tenho miúdos que nunca saíram da terra/da terra onde moram

304 AC: se calhar nem ao Porto

305 E: não/não/nem ao Porto

306 AC: nem ao Porto que é ali ao lado é só atravessar a ponte não é?

307 E: mas não foram/não conhecem não é?/e/e/lidar depois também com esta disparidade/hum/tu quando organizas/quando planificas não é?/tentas ter em atenção é/é/estas/todas estas varáveis mas há alturas em que também não é fácil não é?/e depois há outra coisa muito engraçada este ano/nunca tinha tido tantos miúdos de outras religiões

308 AC: sim

309 E: e isso também nos traz

310 AC: também traz alguns constrangimentos

311 E: traz constrangimentos/é uma coisa impressionante

312 AC: é/é/porque tem...

313 E: quase um quarto da minha sala/alguns são Jeovás e os pais logo na reunião vieram-me logo dizer/não queriam que eles

314 AC: participassem em festas

315 E: participassem em festas não comemoram os anos/portanto aquelas coisas todas/mas tenho outros que nunca me disseram mas dizem lá na minha religião nós não valorizamos eles não vão ao carnaval/na nossa religião nós não valorizamos eles não/não foram assistir ao teatro quando saímos no natal para irmos assistir ao teatro/hum/e/depois em termos de sala tu também tens que ter/quando organizas/no magusto/na altura de S. Martinho/eu tinha a lenda de S. Martinho/tinha imagens para eles sequenciarem depois de ter contado de termos estado a falar/mas tenho que ter sempre o cuidado e material preparado para aqueles miúdos que não podem ter nada/nada sobre o S. Martinho

316 AC: pois/pois/exato/exato

317 E: não é?/é/é

318 AC: mas até S. Martinho é uma lenda pagã

319 E: é uma lenda pagã mas é santo

320 AC: ah/é-lhe atribuído/é-lhe atribuído

321 E: percebes?

322 AC: uma santidade

323 E: e a verdade é que quando foi o magusto os meninos não vieram/quando foi o carnaval os meninos não vieram/os dias de anos também não veem para a escola

324 AC: hum/hum

325 E: é curioso não é?

326 AC: é/é/assim com tantos miúdos também nunca tive/tive no máximo dois só

327 E: é/é/é o 1º ano que eu tenho assim tantos miúdos

328 AC: mas que só/só no natal/na festa de anos também/que não festejavam/não cantavam é engraçado que eles não cantam/portanto têm que se retirar para cantarem os parabéns mas depois comem o bolo

329 E: isso/é/é/mas por exemplo eu não os retiro e/e eu tenho miúdos que cantam e miúdos que não cantam

330 AC: exatamente

331 E: mas tenho alguns que cantam

332 AC: é/é/eles sabem perfeitamente/porque//é assim são estas novas religiões que/hum/isto não é bem/isto não é bem uma nova/as pessoas mediante as circunstancias da vida aproximam-se ou não de

333 E: de determinadas

334 AC: de determinadas religiões como forma de lhes salvar/hum/ser salvador das suas dificuldades não é?

335 E: pois só que/que/isso depois também nos traz algumas dificuldades/a/a gerir a sala

336 AC: é/é

337 E: porque os miúdos pequeninos

338 AC: exato/é verdade/é

339 E: e às vezes não é fácil de lhes fazer entender porque é que eles não fazem aquele trabalho/do/do magusto e têm que fazer um outro diferente

340 AC: pois/exato

341 E: é/é/é engraçado

342 AC: é mas eles depois chegam ao 1º ciclo fazem tudo o que vier nos livros/nem que seja a lenda do/também lá às vezes vem lá algumas coisas e fazem tudo

343 E: mas/mas

344 AC: é obrigatório percebes?

345 E: mas podem fazer/por exemplo a colega com quem eu trabalho também tem Jeovás/alguns são irmãos dos meus

346 AC: sim/sim

347 E: tem o cuidado de ter também sempre uma

348 AC: tarefa

349 E: um texto diferente para esses miúdos

350 AC: pões a Maria castanha ou qualquer coisa/aquelas historias que a gente arranja sempre só sobre as castanhas e não tanto sobre

351 E: sim/isso já nós fazemos/agora/pronto/este ano por acaso aconteceu-me/táva com a lenda de S. Martinho e de repente lembrei-me/ei pera lá/eu para o António pó Alexandre pó Adalberto pó Arlindo pó Aurélio não posso pôr a/a/a lenda de S. Martinho/então tive que arranjar outra sequencia de imagens para poderem fazer/para fazerem como os colegas mas com outra

352 AC: exato/com outra

353 E: olha/mas mais coisas

354 AC: pronto/eu acho/que não/era mais esta parte/aquela parte que eu te queria dizer/da parte como tu organizaste pra no inicio/ahm/e no final/e no final também serem

355 E: serem eles

356 AC: serem eles a explicar/porque aí tu tinhas conseguido o/o desenvolver muito mais a

357 E: foi como te disse a posteriori voltei a pegar

358 AC: sim/sim

359 E: tornamos a falar e/a/mas na altura achei que não dava

360 AC: porque tu no último miúdo deixaste-o falar/ele explicou muito bem

361 E: o meu Alexandre

362 AC: foi/e ele explicou/ele disse que tinha escolhido a e a/a hipótese dele que era aquela e que depois

363 E: a cor

364 AC: teve a outra cor/mas tu deixaste falar percebes?

365 E: mas eu tenho noção/tenho consciência que o devia ter feito/só que já tinha tocado/há uma altura em que já se houve muito barulho

366 AC: os miúdos lá fora/era isso que te ia perguntar se já estavam no intervalo

367 E: já estavam no intervalo e já não dava para tar a demorar mais tempo/tive que tomar uma opção na altura e/e/pronto/tinha sempre a possibilidade de voltar a pegar porque o material está lá na sala

368 AC: pois/exato

369 E: porque depois fizemos um cartaz com as várias cores/as opções que fizeram/as cores que criaram

370 AC: hum/hum

371 E: e acrescentei depois o/o rosa e/e até fizemos um gráfico com as cores mais escolhidas por eles/achei engraçado o azul e o branco foi a cor mais escolhida

372 AC: hum/hum/foi/foi

373 E: e nunca pensei que ninguém fosse pegar no vermelho e branco/mas fui eu/que pensei mas pronto/não/achei que realmente era arrastar demasiado e/e deixaria de funcionar/e parar antes não tinha sentido não é?

374 AC: e já reparaste/pode ser/a escolha da cor pode ter a haver com a proximidade do futebol clube do Porto

375 E: ah/ah/poderá até ser/não sei/não/eu como não ligo muito a futebol/não faço essas associações

376 AC: mas os miúdos ligam/eu gosto de futebol

377 E: ou se foi porque fulana pediu e eu também quero aquelas cores

378 AC: sim/também por isso

379 E: às vezes é um bocadinho/mas pronto

380 AC: mas tirando/era mesmo essa parte/pronto/a parte final e pronto/fui esperando para ver de que forma é que tu ias/a situação de poderes fazer trabalho por grupo não é?/às de experimentar uma vez se te dá resultado ou não

381 E: mas/mas é como te dizia à bocadinho/eu já experimentei/quando quero trabalhar só com os grandes e deixar os outros/mas tenho miúdos como o António os gémeos o Adriano é/é tá feito professora posso ir?//é uma das dificuldades quando temos assim idades

382 AC: o problema é também das turmas grandes/os grupos grandes

383 E: os grupos grandes também

384 AC: os grupos também são muito grandes e para poderes fazer um trabalho em que/possa/possam ser eles também a//neste caso é mais a linha de/eles serem também interventores não é?/porque se não eles tão lá fazem/efetivamente fazem mas depois não

lhes dá muito tempo para eles refletirem/também não é?/porque se ele é obrigado a dizer quais são as cores que escolheu/ele está a interiorizar aquilo/para dizer à educadora/à professora

385 E: por isso é que eu a posteriori voltei a pegar não?/já para tentar minimizar mas na altura não me pareceu que fosse a melhor opção/acho que ia acabar por ser muito tempo e/e a vantagem não me pareceu que fosse/hum/hum/suficientemente grande

386 AC: hum/hum

387 E: para fazer isso/hum/mas pronto/ahm/nós temos que decidir na altura e eu

388 AC: é claro/e/e/também é precisamente isso é uma/é uma possibilidade que nós ainda temos porque quem é o gestor do currículo

389 E: do currículo ainda vamos sendo nós

390 AC: ainda vamos sendo nós/portanto/foi

391 E: vamos ver agora com a saída das metas

392 AC: das metas não/das orientações curriculares

393 E: sim

394 AC: eu por acaso estou curiosíssima por saber o que é que lá foi decidido

395 E: eu também

396 AC: ou qual é o fundamento do estudo/da/do/o que é que avaliaram/quem é que avaliaram porque nós não sabemos não é?/ou se houve alguém//e se por exemplo avaliaram/hum/nestes agrupamentos/nos agrupamentos verticais onde fazem precisamente esta/ahm/ aproximação ao 1º ciclo/e não/e não tanto/e esta avaliação/não fosse uma avaliação sumativa e não uma avaliação formativa não é?/tu estás a avaliar/ao fim e ao cabo tens um critério/os teus critérios de avaliação neste momento é adquirir e não adquirir não é?

397 E: ou em aquisição

398 AC: em aquisição

399 E: nós não temos não adquirido

400 AC: portanto em aquisição/hum/e portanto tu criaste esse critério/isso são os critérios

401 E: são os critérios

402 AC: quer dizer/hum/hum/mas não dão a possibilidade de/de haver outra situação?

403 E: não

404 AC: não é?

405 E: e/e

406 AC: que pode/pode perfeitamente acontecer outra coisa

407 E: pode acontecer outra coisa mas isso não interessa

408 AC: não interessa

409 E: eu posso até não ter trabalhado aquele tema

410 AC: exato

411 E: porque o grupo não...

412 AC: exatamente/o grupo não correspondeu

413 E: mas tenho sempre que fazer a avaliação/porque ela depois tem que sair em gráfico//aliás eu tenho que fazer/e aliás ei além de fazer a avaliação/de todos os meninos né?/no fim/tenho que fazer a estatística//portanto tenho que ir verificar quantos em aquisição tenho em cada um dos domínios/quantos adquiridos e no fim tem que me dar sempre o valor certo/se não depois/hum/vem para trás/eu envio e ela volta para trás/não está tudo preenchido/porque aquilo depois entra na plataforma e saem os gráficozinhos e/por escola/por idade/ahm/33% de sucesso/66% de sucesso/e tudo o que fica abaixo...

414 AC: mas/mas se/é assim/mas neste momento/hum/eu agora pergunto/mesmo até no 1º ciclo pergunto onde é que anda a diferenciação pedagógica/de que toda a gente fala mas que na prática isso é um/uma/é...

415 E: é um chavão

416 AC: é

417 E: é um chavão

418 AC: é

419 E: no fundo é a mesma coisa do que os meninos com NEE não é?/a integração

420 AC: exatamente

421 E: também não sei muito bem onde é que ela anda

422 AC: ou/ou se/ por exemplo um menino não/não consegue acompanhar o grupo porque efetivamente não tem maturidade suficiente/hum/o melhor é encaminhá-lo para a educação especial/isto é um menino de educação especial/porquê?//porque ele não está dentro dos

423 E: nos parâmetros que eles consideram que são os normais para aquela/aquela faixa etária

424 AC: hum/mas ele pode não estar naquela/naquela/está mais do que provado que os miúdos têm

425 E: que os miúdos não aprendem todos ao mesmo tempo as mesmas coisas

426 AC: exatamente

427 E: mas a verdade é que/a forma como o ensino está organizado

428 AC: é pra que todos aprendam ao mesmo tempo/aliás nós temos que ensinar todos ao/a mesma coisa e supostamente eles têm que aprender todos a mesma coisa/o que não é verdade/e por exemplo a/a/deste há bocado um exemplo mais/mais do que flagrante sobre o assunto/o miúdo saber o que é o mar e para perceber o que é o mar/saber o que é o cheiro do mar/e o barulho que o mar faz tem que o ver

429 E: pois

430 AC: não é?/e não é a mesma coisa não é?/hum/ver o mar

431 E: ver imagens...

432 AC: ver imagens e ver o mar

433 E: e

434 AC: exatamente/e pôr o pé na água/e nem que não seja pôr o pé na água/vê-lo ao vivo/ver o barulho/ver o cheiro/ver o movimento da água não é?/não...

435 E: não é a mesma coisa mas//mas supostamente todos os meninos...

436 AC: todos os meninos viram o mar/todos os meninos andaram de avião/todos os meninos andaram de barco/todos os meninos fazem muita coisa e alguns andam de motorizada só /se calhar/andam de autocarro porque é o autocarro das visitas de estudo não é?/da escola

437 E: andam a pé

438 AC: andam a pé

439 E: andam a pé

Anexo 16 - Grelhas de categorização das ocorrências do domínio do conhecimento profissional

1.Dimensões do conhecimento profissional		
Categoria	Descrição	Ocorrências
Conhecimento de conteúdo	Unidades de registo que remetem para:	E: crianças que foram referindo conceitos da área da expressão musical, da expressão dramática ou mesmo do conhecimento do mundo associados à temática que tem vindo a desenvolver-se (1ª reflexão sobre a ação)
	- os conteúdos referentes às áreas das OCEP.	<p>AC: (...) todo o registo/a contagem o registo e o que ele fizera eu/eu concordo estás a perceber? está/está bem feito (1ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: nota-se que o miúdo domina perfeitamente porque ele estava a fazer o gráfico e sabia perfeitamente o que estava a fazer (1ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: sabem muito bem o que é música clássica/eles utilizam o termo direitinho (1ª reflexão conjunta)</p> <p>E: (...) parece-me importante que realizem contagens já que através delas as crianças fazem correspondências termo a termo, compreendem que a contagem não depende da ordem e que não podem perder ou repetir nenhum objeto (neste caso colega). Permite-me ainda desenvolver no grupo as relações numéricas através das contagens por sexo e mesmo de operações quando lhes solicito que descubram quantos elementos faltam ao grupo menor para igualar o maior. (2ª reflexão sobre a ação)</p> <p>AC: (...) eles não têm que saber contar até ao 20 (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: ele não tem que identificar os números até 20 (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: A educadora demonstrou um bom domínio dos conteúdos abordados (demonstrando conhecer diferentes pintores e suas obras, compositores e suas peças ...) na sessão (...) música e pintura – simultaneamente com o conhecimento do mundo através do mapa mundo existente na sala, onde as crianças puderam ver os países de origem dos artistas referidos e respetivas bandeiras (1ª grelha de observação)</p> <p>AC : de atividade foi explicada de forma articulada com os conteúdos já trabalhados anteriormente em relação ao domínio das expressões plástica, musical e motora (2ª grelha de observação)</p>

1. Dimensões do conhecimento profissional

Categoria	Descrição	Ocorrências
Conhecimento do curriculum	<p>Unidades de registo que remetem para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o projeto curricular do grupo. - OCEP 	<p>E: intenção/isso mesmo/pedagógica/e uma das coisas que nós temos que fazer é precisamente tentar (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: (...) começo a sentir (...) cada vez mais escolarizado a educação pré-escolar não é?/e/a pressão é muito grande (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: (...) porque aquilo que nós defendemos e aquilo que está em termos de orientações curriculares é uma coisa mas aquilo que neste momento/aparece nos agrupamentos que é exigido/à saída do pré-escolar/começa a ser bastante diferente (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: ahm/mas isso então/será que não somos nós que também temos um bocadinho de culpa relativamente a isso? (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: há muita coisa ali com a qual eu não concordo/e/na altura/quando fui disse à colega que achava/que não tinha sentido/mas a verdade é que está assim definido/foi a pedagógico/foi aprovado (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: exato/porque/hum/hum/o facto/o facto de um miúdo não conhecer lá o abecedário/maiusculo ou minusculo ou seja lá o que for/não tem/ahm/isso pode/pode/não ter influencia nenhuma na aquisição da leitura/no mecanismo da leitura (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: somos canalizadas a funcionar um bocadinho/como os outros níveis de educação (...) estão-me sempre a exigir que eu adapte/para ser integrado na/nas/nas grelhas do AC: do ensino básico (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: agora com esta coisa da verticalização (...) somos sempre nós que temos de nos adaptar os outros níveis de ensino (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: porque pelos vistos acham não sei quem faz/as metas (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: o meu trabalho desde que fui formada até agora/tem mudado um bocadinho à custa da/dessa//dessa força exercida pelos agrupamentos AC: a pressão/a pressão (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: (...) aquilo é tanto papel [documentos do agrupamento] (2ª reflexão conjunta)</p>

		<p>E: o que te dão para avaliar uma criança não te diz se ele está no 1º ano no jardim se no 3º não é?/o documento é o mesmo (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: até porque as orientações curriculares (...) dizem que é [avaliação] formativa (...) mas sim na parte da linguagem porque a linguagem tem muitas coisas não é?/a construção da frase/ahm/se eles/se eles fazem a conjugação direita com o sujeito e o predicado não é?/todas essas/o verbo/de que forma é que o utilizam não é?/portanto toda essa construção frásica que é muito importante à entrada do/do 1º ciclo (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: agora/eu acho que tem/que faz/que faz falta/hum/é esta/é esta passagem/que não está/ os nossos especialistas/tanta gente a pensar sobre o assunto mas que ainda não pensaram sobre isto (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: <u>do currículo ainda vamos sendo nós</u> [gestão do currículo] (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: mas tenho sempre que fazer a avaliação/porque ela depois tem que sair em gráfico (...) fazer a estatística//portanto tenho que ir verificar quantos em aquisição tenho em cada um dos domínios/quantos adquiridos e no fim tem que me dar sempre o valor certo/se não depois/hum/vem para trás/eu envio e ela volta para trás/não está tudo preenchido/porque aquilo depois entra na plataforma e saem os gráficosinhos e/por escola/por idade (...) tudo o <u>que fica abaixo...</u> (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: (...) pergunto onde é que anda a diferenciação pedagógica (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: que os miúdos não aprendem todos ao mesmo tempo as mesmas coisas (...) é a mesma coisa mas//mas supostamente todos os meninos... (2ª reflexão conjunta)</p>
--	--	---

1.Dimensões do conhecimento profissional

Categoria	Descrição	Ocorrências
Conhecimento pedagógico geral	Unidades de registo que remetem para:	E: no primeiro dia da semana é sempre o chefe/se é um chefe que já faz corretamente eu depois começo/ahm/a variar (1ª reflexão conjunta)
	- estratégias;	AC: ficam à espera e acabam por ficar mais impacientes percebes?/torna-te o grupo mais barulhento ou mais mexido pelo facto de estarem muito tempo na mesma atividade (1ª reflexão conjunta)
	- planificações;	
	- organização da sala.	E: e muitos deles ainda não distinguem as cores (...) e para trabalhar as cores para aqueles que ainda não sabem as cores não é? (1ª reflexão conjunta)
		AC: intercalar/percebes?/em vez de fazer a mesma coisa todos os dias/porque não fazer num dia fazer a contagem dos meninos e das meninas e precisamente gostei muito da/da/de tu fazeres porque eu estava curiosa para saber qual era/ahm (1ª reflexão conjunta)
		AC: (...) o que eu acho é que quando tu fazes o resumo quando vão ver/analisar esta a analisar o gráfico ai é que analisas só praticamente com quem faz a contagem/a quem foi o chefe/não é um que foi fazer o registo (1ª reflexão conjunta)
		AC: e portanto ele estava a ler/ (...) /a posição em que ele estava/ele não está virado para os outros a dizer/a analisar o gráfico/ele está virado para ti/está a responder só a ti/está a responder só a ti (1ª reflexão conjunta)
		AC: ai os outros estão a entender/alguns poderão estar com atenção mas uns poderão entender isto não é nada comigo é com ele/ (...) ou poderem participar/poderem também participar e dizer (1ª reflexão conjunta)
		AC: ou tens que pôr mais alto para todos poderem ver por exemplo não é? ou até ser ele/estás a perceber? ele virado para os colegas... (1ª reflexão conjunta)
		E: posso até <u>afixar</u> com um pionés para todos verem (1ª reflexão conjunta)
		AC: de resto e esta/esta parte e como é muito tempo e como tu depois tinhas outra atividade orientada não é? Num/num dia destes em que tens uma atividade orientada em que precisas de maior concentração do grupo ou que ele esteja com muito mais atenção se calhar reduzir à atividade que fazes no início/no início das contagens/portanto a parte das contagens/reduzir um bocado ou só contar as batatas ou só contar as meninas por exemplo/eu acho que era capaz de funcionar melhor/porque depois quando pegas no grupo para a atividade em si não é?/tu fazes uma/fazes uma retrospectiva/vais buscar tudo o que já deste/vais buscar/ahm/fazes uma revisão ao fim e ao cabo com eles/e/hum/e portanto como o grupo é grande não é? Eles já estiveram muito tempo ali não é? E ficaram muito tempo à espera que uns e outros respondessem não é? Portanto ali começam a ficar um bocadito saturados depois já vão/alguns que vão conseguindo mas há outros que/depois é o que te acontece começam a pedir-te para ir fazer xixi ou pedem para se levantarem ou vão batendo com as mãos no chão... (1ª reflexão conjunta)

		<p>AC: (...) acho que demoraste um bocadinho de tempo/para eles responderem o que é que acontecia porque é que ficou um cinzento mais e mais claro acho que demoraste muito tempo (1ª reflexão conjunta)</p> <p>E: O momento de planificar as atividades a desenvolver implica desde logo também um momento reflexivo. (2ª reflexão sobre a ação)</p> <p>E: (...) a planificação da atividade (...) planificação das atividades é um momento/nosso reflexivo sobre aquilo que nós queremos desenvolver/sobre a nossa/a//nossa/ahm/prestação pedagógica/ahm/a nossa AC: intenção E: intenção/isso mesmo/pedagógica (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: (...) a planificação da atividade (...) uma das coisas que nós temos que fazer é precisamente tentar/organizar os recursos que temos em função/daquilo que pretendemos/ahm/proporcionar aos miúdos (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: (...) a planificação da atividade (...) e então eu na altura ainda pensei em fazer a primeira parte da atividade/a parte da hipótese no tapete usando marcadores/em vez de ter tintas (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: organizar os recursos que temos em função/daquilo que pretendemos (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: (...) a planificação da atividade (...) mas isso implicava que eu pusesse espaços/portanto os círculos para eles pintarem bastante pequenos/o que tendo meninos de 3 anos também não era viável/porque depois eles acabavam por ir pintar a folha toda (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: faço num lado faço no outro (...) e como a gestão do tempo foi o/a/o aspeto que tu mais referiste da outra vez/eu queria minimizar o tempo de espera (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: (...) por acaso não pensaste na possibilidade de fazeres por grupos de trabalho? E: não/por acaso na altura não me lembrei disso/mas... (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: (...) que há/determinados constrangimentos em que há determinadas alturas em que tens de tomar uma/uma... E: opção (...) <u>é o aqui e agora</u>/do dia a dia/da dinâmica do grupo (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: da outra vez [1ª vídeo-gravação] tinhas tudo preparado ao pormenor/que depois isso constrangeu-te (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: agora tu conheces o grupo melhor do que eu/fazer por exemplo um grupo de cada vez/metade de uma vez/metade de outra (2ª reflexão conjunta)</p>
--	--	---

		<p>E: não falei nisso/mas eu pensei nisso/mas se eu punha metade do grupo a fazer/o que é que a outra metade ia fazer? (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: mas essa outra atividade ia implicar também recursos quer humanos quer materiais (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: e tu é que trazias o amarelo e o vermelho/não eram eles que E: porque isso fazia com que eles andassem sempre/a/a/a mobilizar-se e/perdia ainda mais tempo AC: quer dizer/não/não sei se iria (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: outra coisa é trabalhar em contexto/eu gosto de trabalhar em grupos/prefiro (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: há coisas que eu quero trabalhar especificamente com o grupo dos finalistas (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: [dificuldade] equilibrar a heterogeneidade destes grupos (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: na apresentação das cores/na apresentação das cores/ahm/eu acho que tu devias deixá-los falar E: estava a ficar muito tarde (...) também quebrar ali/e deixar ficar essa parte para depois do intervalo achei que era capaz de... (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: tu fizeste muito bem no último menino porque deixaste-o falar (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: o que não aconteceu [surgimento da cor rosa] há sempre o problema da gestão do tempo AC: achaste que iam começar a ficar impacientes (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: preferível se calhar tu teres/teres feito/ahm/não/não passares por todos não é? (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: passei a fazer intercalado como tu sugeriste (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: não/era mais esta parte/aquela parte que eu te queria dizer/da parte como tu organizaste pra no inicio/ahm/e no final/e no final também <u>serem</u> E: <u>serem eles</u> AC: <u>serem eles a explicar</u>/porque ai tu tinhas conseguido o/o desenvolver muito mais a (...) porque tu no último miúdo deixaste-o falar/ele explicou muito bem (...) /mas tu deixaste falar percebes? (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: mas tenho miúdos como o António os gémeos o Adriano/é/é tá feito professora posso ir?//é uma das dificuldades AC: o problema é também das turmas grandes/os grupos grandes (...) os grupos também são muito grandes e para poderes fazer um trabalho em que/possa/possam ser eles também (...) mas depois não lhes dá muito tempo para eles refletirem/também não é? (2ª reflexão conjunta)</p>
--	--	--

1.Dimensões do conhecimento profissional		
Categoria	Descrição	Ocorrências
Conhecimento pedagógico de conteúdo	Unidades de registo que remetem para:	E: A articulação, com as diversas atividades desenvolvidas anteriormente, foi concretizada pelas crianças que foram referindo conceitos da área da expressão musical, da expressão dramática ou mesmo do conhecimento do mundo associados à temática que tem vindo a desenvolver-se (1ª reflexão sobre a ação)
	- estratégias de ensino-aprendizagem,	AC: (...) a receção aos alunos não é?/que eles tinham/fazes a contagem das batatas/ahm/eu acho que tu demoras muito tempo/aquilo devias considerar como se fosse uma atividade matemática por exemplo/ahm/tentar encurtar ligeiramente/porque enquanto uns estão a fazer os outros... (1ª reflexão conjunta)
	- atividades didáticas.	AC: ou tens que pôr mais alto para todos poderem ver (...) ou até ser ele/estás a perceber? ele virado para os colegas ... (1ª reflexão conjunta)
		E: posso até afixar com um piónés para todos verem (1ª reflexão conjunta)
		AC: que ela vai descalçar esta bota que é mesmo assim/mas depois percebi que fizeste muito bem/portanto ao colocares a par não é? (1ª reflexão conjunta)
		AC: o que é que tu ias fazer/ahm/quando perguntaste aos miúdos quantas meninos faltam/não é? Para fazer/para fazer os conjuntos iguais isso para eles é um bocado abstrato não é?/eu disse/agora quero ver como é que ela vai resolver esta questão (1ª reflexão conjunta)
		AC: (...) Portanto depois pegaste muito bem no que já estava a/a/no que já tinhas dado não (1ª reflexão conjunta)
		AC: fizeste muito bem portanto primeiro perguntar qual era/ahm/qual era...a ideia que eles tinham (1ª reflexão conjunta)
		AC: podias ter feito por exemplo num/num/hum/fazer tipo um painel não é? Em que ias pôr/ias pôr/podias ter antes da atividade e depois da atividade o que é que eles achavam (1ª reflexão conjunta)
		AC: (...) acho que demoraste um bocadinho de tempo/para eles responderem o que é que acontecia porque é que ficou um cinzento mais e mais claro acho que demoraste muito tempo (1ª reflexão conjunta)
		AC: (...) E experimentavas mesmo pôr um bocadinho de preto e agora vou pôr só um bocadinho de branco e se puser mais um bocadinho o que é que vai acontecer? E se puser um bocadinho mais? Eles visualizavam mesmo aquilo e eles aí chegavam-te lá mais depressa E: na altura não/não/pronto não pensei nisso (1ª reflexão conjunta)

	<p>AC: nós utilizamos o vocabulário certo os miúdos também utilizam sabem muito bem o que é Chopin E: é uma questão de nós o <u>usarmos</u> (1ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: quer dizer que vai enriquecendo o vocabulário (...) termos/vocabulário correto eles [crianças] aprendem também a dizer e depois utilizam as palavras no sítio certo (1ª reflexão conjunta)</p> <p>E: é/é como quando fazemos divisão silábica eu tenho o hábito/fazemos a divisão silábica dos nomes e/ahm/Artur/Ar tur e ele tem duas sílabas e exatamente é um dissílabo tem duas sílabas e depois vem o Alberto/ Al ber to/tem três sílabas muito bem é um trissílabo e fica e há miúdos que depois já me dizem com o tempo lá foi um trissílabo/porque eles próprios se apropriam (1ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: porque eles fazem isto a brincar não é? A jogar (...) vão necessitar dela para o primeiro ciclo (...) não têm tantas dificuldades quando/quando começarem com a divisão silábica (...) eles tiverem a consciência fonológica/ahm/ <u>bem trabalhada</u> (1ª reflexão conjunta)</p> <p>E: é uma ideia engraçada/não me lembrei (1ª reflexão conjunta)</p> <p>E: planificações tentamos/para minimizar esses tempos/organizar logo os recursos (...) nós nunca podemos/ahm/preparar tudo não é? (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: altura não me pareceu que fosse a melhor opção/acho que ia acabar por ser muito tempo e/e a vantagem não me pareceu que fosse/hum/hum/suficientemente grande (...) mas pronto/ahm/nós temos que decidir na altura e eu (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: porque é que não fizeste/ahm/ahm//tudo seguido? E: para os que não estavam a trabalhar não estarem tanto tempo sem atividade (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: poderias ter ganhos em termos de/em termos de/para os miúdos na escolha/estás a perceber?/porque eles teriam feito aquela escolha/ahm/a escolha na altura teria sido por eles e não tão influenciada/por isso é que depois/depois um começa a dizer que quer o <u>roxo</u> E: <u>começa</u> a influenciar (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: e aquela questão de tapar o menino que tinha vindo depois? (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: (...) por exemplo que faço as contagens/depois vamos/então quantos precisamos para que seja igual não é?/quantos rapazes temos que juntar ou quantas meninas temos que juntar ou outra coisa qualquer (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: exatamente/a riqueza da oferta [material de linguagem disponibilizado ao grupo] que tu fazes (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: situação que/que se tem que fazer com alguma regularidade [matemática] não é?/e/e para que eles vão conseguindo fazer esse tipo de/de abstração (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: mas sim na parte da linguagem (...) e não tanto que eles já saibam/alguns sabem/mas saibam o alfabeto (2ª reflexão conjunta)</p>
--	--

		<p>E: somos canalizadas a funcionar um bocadinho/como os outros níveis de educação (...) estão-me sempre a exigir que eu adapte/para ser integrado na/nas/nas grelhas do AC: do ensino básico (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: pois eu também preferia que não/se bem que eu ache que o meu trabalho desde que fui formada até agora/tem mudado um bocadinho à custa da/dessa//dessa força exercida pelos agrupamentos AC: a pressão/a pressão (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: [contexto] estávamos a fazer o registo coletivo da história e eu pedi para ela desenhar uma toalha de praia/e ela disse-me que não sabia o que era uma toalha de praia/ela nunca tinha ido à praia//não é? (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: é/uma disparidade/eu tenho filhos de doutorandos/pessoas que viajam/miúdos que já foram aos Açores e foram/à/à/à Disneylândia e não sei mais o quê e tenho miúdos que nunca saíram da terra/da terra onde moram (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: (...) nunca tinha tido tantos miúdos de outras religiões (...) <u>traz constrangimentos</u> (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: mas não foram/não conhecem não é?/e/e/lidar depois também com esta disparidade/hum/tu quando organizas/quando planificas não é?/tentas ter em atenção é/é/estas/todas estas varáveis mas há alturas em que também não é fácil não é? (2ª reflexão conjunta)</p>
--	--	---

1.Dimensões do conhecimento profissional		
Categoria	Descrição	Ocorrências
Conhecimento dos contextos	Unidades de registo que remetem para:	E: “Vejam os por exemplo o facto de conhecer algumas das crianças do grupo há mais de um ano, tenho plena consciência do seu contributo no processo de crescimento dos restantes elementos. Sei que algumas dessas crianças serão sempre a locomotiva deste comboio e como tal só as utilizo em último recurso, não lhes proporcionando, com a devida frequência, as mesmas oportunidades que às restantes ou seja, são sempre as últimas a serem questionadas, a intervirem, a participarem.” (1ª reflexão sobre a ação)
	- conhecimento do meio,	
	- conhecimento do agrupamento e do seu projeto curricular,	E: depende por aquilo que eu me tenho apercebido alguns/os mais velhinhos não é?/ahm/que vão/vão apanhando e vão estando a/a seguir há outros que não (1ª reflexão conjunta)
	- conhecimento geral do grupo,	E: fui saltando para os outros que precisam que eu sei que precisam mais (1ª reflexão conjunta)
	- conhecimento do nível socioeconómico das famílias, das profissões dos pais.	E: Desde que os estabelecimentos de ensino se foram agrupando, as exigências cresceram no sentido de este nível de ensino se identificar com os restantes. Tem-nos sido solicitado (exigido) que criemos grelhas para que a informação entregue aos encarregados de educação possa ser transformada em medidas convertíveis em gráficos e lida através de percentagens de sucesso, bem como a elaboração de planos de melhoria para as percentagens mais baixas em cada um dos domínios. É-nos pedido frequentemente que adaptemos os nossos documentos de forma a poderem ser integrados nos dos agrupamentos (geralmente em grelhas e de preenchimento por cruzes) (2ª reflexão sobre a ação)
		E: Desde que os estabelecimentos de ensino se foram agrupando, as exigências cresceram (...). Tem-nos sido solicitado que criemos grelhas para que a informação entregue aos encarregados de educação possa ser transformada em medidas convertíveis em gráficos e lida através de percentagens de sucesso, bem como a elaboração de planos de melhoria para as percentagens mais baixas em cada um dos domínios. É-nos pedido frequentemente que adaptemos os nossos documentos de forma a poderem ser integrados nos dos agrupamentos. (2ª reflexão sobre a ação)
		E: eu por exemplo/no meu agrupamento tenho definido que /estas crianças que vão sair para o 1º ciclo têm que conhecer todas as letras maiúsculas e algumas minúsculas (...) está definido pelo agrupamento que eles têm que o fazer já à saída do pré escolar (2ª reflexão conjunta)
		E: lá daquela coisa de /ahm/da avaliação das aquisições/tenho uma percentagem muito pequena/e se tenho uma percentagem muito pequena vem-me perguntar porque é que tenho uma percentagem muito pequena e/eu/tenho que justificar e tenho que criar/ahm/ahm (2ª reflexão conjunta)
		E: <u>planos de</u> melhoria para que as crianças consigam fazer essas aquisições (2ª reflexão conjunta)

		<p>E: somos canalizadas a funcionar um bocadinho/como os outros níveis de educação (...) estão-me sempre a exigir que eu adapte/para ser integrado na/nas/nas grelhas do AC: do ensino básico (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: pois eu também preferia que não/se bem que eu ache que o meu trabalho desde que fui formada até agora/tem mudado um bocadinho à custa da/dessa//dessa força exercida pelos agrupamentos AC: a pressão/a pressão (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: [contexto] estávamos a fazer o registo coletivo da história e eu pedi para ela desenhar uma toalha de praia/e ela disse-me que não sabia o que era uma toalha de praia/ela nunca tinha ido à praia//não é? (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: é/uma disparidade/eu tenho filhos de doutorandos/pessoas que viajam/miúdos que já foram aos Açores e foram/à/à/à Disneylândia e não sei mais o quê e tenho miúdos que nunca saíram da terra/da terra onde moram (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: (...) nunca tinha tido tantos miúdos de outras religiões (...) <u>traz constrangimentos</u> (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: mas não foram/não conhecem não é?/e/e/lidar depois também com esta disparidade/hum/tu quando organizas/quando planificas não é?/tentas ter em atenção é/é/estas/todas estas varáveis mas há alturas em que também não é fácil não é? (2ª reflexão conjunta)</p>
--	--	---

1.Dimensões do conhecimento profissional

Categoria	Descrição	Ocorrências
Conhecimento do aprendente e das suas características	Unidades de registo que remetem para: - conhecimento das características individuais das crianças.	<p>E: A conclusão (as diferentes gradações de cinzento dependem da quantidade de branco) e após várias tentativas da minha parte só se concretizou quando recorri à Adelina (uma das crianças do grupo do ano passado) que juntamente com a Anabela (faltou toda a semana por estar doente) e a Ana são as minhas locomotivas” (1ª reflexão sobre a ação)</p> <p>E: se é um miúdo que precisa de mais tempo para fazer a aquisição então vou mantendo o mesmo miúdo (1ª reflexão conjunta)</p> <p>E: depende por aquilo que eu me tenho apercebido alguns/os mais velhinhos não é?/ahm/que vão/vão apanhando e vão estando a/a seguir há outros que não/é evidente que há outros miúdos que não... (1ª reflexão conjunta)</p> <p>E: com miúdos que ainda não conseguem distinguir as cores/ahm/fazer a relação da cor/ahm/é/é ainda complicado/é/por exemplo há miúdos/o Abraão e assim eu peço para se levantarem as batas de cor azul se ele traz bata de cor azul ele fica à espera que eu olhe para ele saber se é para ele se levantar se não... (1ª reflexão conjunta)</p> <p>E: porque por exemplo no caso deste miúdo em concreto ele como acompanha muito bem depois na terça-feira já não foi preciso estar-lhe a perguntar tudo (1ª reflexão conjunta)</p> <p>E: no fundo a gente deixa estes miúdos que percebe que já sabe que eles conseguem lá chegar e deixa sempre para últimos e depois é também uma coisa que é um contrassenso (1ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: para não criar aquela situação de não/de não participação ou de se sentirem mais intimidados em participar ou de não participarem ou do que os outros estão à espera deles porque acaba por ser/enquanto tu estas a procurar a atenção está toda centrada naqueles não é? E portanto há miúdos que se podem sentir inibidos pelo facto de estarem todos à espera que ele responda e/ficarem com alguma dificuldade depois em responder e fizeste bem como não responde logo nos primeiros segundos ou...que tu perguntas passas ao outro e depois regressas lá outra vez (1ª reflexão conjunta)</p> <p>E: (...) aquela minha menina Ângela/o maior prazer dela agora é copiar todas as palavras que tem na sala/então volta e meia lá vem/ó Raquel olha já escrevi isto tudo e tem lá o espelho quadro porta/aquelas palavras (...) que nós temos afixadas no/no material/e já tá numa fase em que procura outro tipo de/de interesse (2ª reflexão conjunta)</p>

1.Dimensões do conhecimento profissional

Categoria	Descrição	Ocorrências
Conhecimento dos objetivos, fins e valores educacionais	Unidades de registo que remetem para: - finalidades da educação pré-escolar; - noções relativas à igualdade de oportunidades, equidade, justiça.	<p>E: Sei que algumas dessas crianças serão sempre a locomotiva deste comboio e como tal só as utilizo em último recurso, não lhes proporcionando, com a devida frequência, as mesmas oportunidades que às restantes ou seja, são sempre as últimas a serem questionadas, a intervirem, a participarem (1ª reflexão sobre a ação)</p> <p>E: Talvez desta forma vá conseguindo corrigir, aos poucos, estas incongruências e embora tenha noção de que ninguém consegue ser totalmente imparcial (como ser humano que sou, tenho preferências), preciso de trabalhar no sentido de me tornar mais imparcial. Aqui está uma questão que gostava de ver melhorada na minha próxima observação. Conseguirei ser mais imparcial? Terei capacidade para tratar todas as crianças da mesma forma, dando-lhes as mesmas oportunidades? (1ª reflexão sobre a ação)</p> <p>E: não lhes damos oportunidade/pois já sabemos de antemão que eles conseguem lá chegar e então vamos arrastando/e vamos arrastando e vão ficando... (1ª reflexão conjunta)</p> <p>E: Há ainda a questão do período socioeconómico que estamos a atravessar, em que o ensino é fundamental se pretendermos que os nossos discentes tenham trabalho e sucesso nas suas vidas e ainda assim, vemos tantos jovens formados a emigrarem. (2ª reflexão sobre a ação)</p> <p>AC: mas então era preferível (...) não passares por todos (...) E: pois mas como tu viste por exemplo a minha Ângela começava logo eu não fiz/eu ainda não disse AC: pois E: há sempre aquela coisa de nós darmos a mesma oportunidade a todos (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: porque aquilo que nós defendemos e aquilo que está em termos de orientações curriculares é uma coisa mas aquilo que neste momento/aparece nos agrupamentos que é exigido/à saída do pré escolar/começa a ser bastante diferente (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: (...) que faz falta/hum/é esta/é esta passagem [de articulação entre a passagem do jardim de infância para o 1º ciclo]/que não está/ os nossos especialistas/tanta gente a pensar sobre o assunto mas que ainda não pensaram sobre isto tás a perceber?/e/e nós achamos que não temos força suficiente para isso (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: porque/ahm/porque neste momento/a preocupação/a principal preocupação não é/se/há ou não a criação de condições para que os meninos aprendam em contexto de jardim de infância/mas/se aquelas ou aquilo que eles aprendem é significativo ou não//mas pode ser significativo avaliando o contexto/tu quando avalias o contexto (2ª reflexão conjunta)</p>

Anexo 17 - Grelhas de categorização das ocorrências das competências (auto)supervisivas ou autoscopia

2. Competências (auto)supervisivas ou autoscopia		
Categoria	Descrição	Ocorrências
Observação	Unidades de registo que remetem para:	AC: mas tu viste a posição em que estavas?/tu e o miúdo?//a posição em que estavas/ele estava virado para ti/estavas com o gráfico e ele estava virado para ti não era? (1ª reflexão conjunta)
	- auto-observação; - hetero-observação.	<p>AC: pronto de resto / depois é/e depois isso leva/leva a que se calhar/ahm/conhecendo-te eu como te conheço leva-te a uma situação de autoridade que não era isso tu querias porque depois eles começam a ficar muito impacientes não é?/ahm/e depois tu comes a/a tentares implica-los estás a/a exigir a impor a tua autoridade não é? E portanto isso/ahm/não é bem por aí que tu costumavas/que gostas de trabalhar não é?/não é por aí/por isso mesmo/quando vires que não está a resultar mais vale resolveres logo a situação do que estar a arrastar muito mais/porque se não tu entras num campo de autoridade e eu sei que é aquele que tu não gostas (1ª reflexão conjunta)</p> <p>E: Tomo consciência que a auto-observação, pelo menos nos primeiros tempos, deve ser acompanhada por outrem de forma a otimizar as suas possibilidades construtivas. Julgo que se tivesse realizado este trabalho sem recurso ao “amigo crítico” não teria conseguido aperceber-me das questões que me levantou. (2ª reflexão sobre a ação)</p> <p>E: Voltando à vídeo-gravação quero referir duas ou três questões que me surgiram durante a sua visualização. Uma tem a ver com a entrada da Ana que fica sessenta e quatro segundos à espera que algum adulto a oriente no desenrolar da atividade. Na altura não tive noção desse tempo por estar tão absorvida a apoiar o grupo nas suas constantes solicitações. A questão da imparcialidade, que levantei na primeira reflexão, deixou de estar presente e de ser fonte de preocupação. (2ª reflexão sobre a ação)</p> <p>E: (...) a planificação da atividade (...) daí aquela minha/aqueles segundos que eu tive ali/faço num lado faço no outro (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: podias/por isso é que/uma coisa é nós estarmos agora a ver a posteriori/outra coisa é trabalhar em contexto (2ª reflexão conjunta)</p>

2. Competências (auto)supervisivas ou Autoscopia

Categoria	Descrição	Ocorrências
Reflexão/questionamento (individual e com “amigo crítico”)	<p>Unidades de registo que remetem para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sentimentos face à profissão e à relação emocional com a mesma; as suas características (pontos fortes e pontos fracos); - sentimentos ligados ao percurso e às experiências profissionais; - consciência do professor como aprendiz (consciência de que se encontra em constante re/desconstrução); - possibilidades de melhorar enquanto docente (através da articulação teoria/prática, do trabalho colaborativo, do autoquestionamento crítico e da análise das práticas), - dilemas, - confrontação com a prática. 	<p>E: que por mais imparcial que procure ser na minha relação com as crianças e por mais que tente que as minhas crenças, os meus gostos, as minhas expectativas não interfiram no meu trabalho, elas repercutem-se nele. (1ª reflexão sobre a ação)</p> <p>E: O terem ficado com as mãos pintadas, dificultou um pouco o momento das conclusões. Deveria ter interrompido a atividade para irem lavar as mãos e voltado a ela posteriormente? O tempo demorado neste processo (a escola possui apenas dois lavatórios) iria dispersar ainda mais o grupo? Poderia ter levado toalhetes para limparem as mãos e assim o tempo era encurtado? Depois de desenvolver qualquer atividade fico sempre com questões em aberto, qual teria sido a melhor solução? (1ª reflexão sobre a ação)</p> <p>AC: que ela vai descalçar esta bota que é mesmo assim/mas depois percebi que fizeste muito bem/portanto ao colocares a par não é?/ (...) /se eles já estivesse sentados e se tu fizesses essa pergunta/ahm/eu acho que já/estragavas tudo (1ª reflexão conjunta)</p> <p>E: tou/tou/é/é em termos de posição tenho que alterar o/o/a forma como/porque por exemplo no caso desta criança em concreto (1ª reflexão conjunta)</p> <p>E: é precisamente o tempo que os professores dão para que os miúdos respondam/ uma das coisas que lá dizem é que nunca dão mais de três segundos e que é pouco tempo/os professores passam rapidamente para outra criança a seguir/e foi uma coisa que me ficou sempre e então/eu se calhar/se calhar também faço tempo a mais (1ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: exato pois é isso é que nós/porque se tu/ahm/três segundos é pouco tempo mas se tu deres muito tempo crias ali um vazio que aquilo te provoca logo a dispersão (1ª reflexão conjunta)</p> <p>E: tanto uma coisa como a outra...trazem inconvenientes mas depois vais ter que ir/uma pessoa depois à medida que conhece o grupo já sabe... (1ª reflexão conjunta)</p>

		<p>E: Este momento de reflexão procura por um lado verificar a melhoria ou não dos aspetos identificados pelo “amigo crítico” e por mim no momento da autoscopia, como necessários de reformulação mas simultaneamente, surge como uma oportunidade de reflexão sobre a minha atividade pedagógica ao longo de duas décadas (2ª reflexão sobre a ação)</p> <p>E: (...) quando preparava a atividade que seria vídeo-gravada surgiram-me algumas questões (...) pensei num primeiro momento realizar a primeira parte da atividade na manta e socorrer-me de marcadores (...) acabei por abandonar esta ideia pois, mais tarde, uma criança poderia, ao fazer um desenho, não tendo a cor laranja (por exemplo) disponível decidir utilizar o marcador vermelho e o amarelo para fazer a referida cor. (...). Sendo o grupo muito grande e sendo os recursos físicos limitados, coloquei então a hipótese de utilizar metade de uma folha de pintura para a concretização da atividade. Também esta ideia foi abandonada já que o grupo inclui crianças de 3 anos (...). Equacionei ainda a possibilidade de dividir o grupo em dois grupos e fazer metade de cada vez. Perguntei-me então o que faria o grupo que não estivesse na atividade? Preparava outra atividade para eles? Iria deixá-los brincar? Ter outra atividade implicava também recursos quer materiais (que não possuía) quer humanos (educadora e auxiliar) que não podiam estar a apoiar em simultâneo os dois grupos. A opção por os deixar ir brincar não me pareceu muito vantajosa já que podia fazer com que as crianças que estivessem na atividade fizessem tudo a “correr” para irem também brincar, além da distração que poderiam desencadear. Decidi então utilizar folhas inteiras e tintas na concretização da atividade e gerir o melhor que me fosse possível o grupo. (2ª reflexão sobre a ação)</p> <p>E: São estas questões [da matemática] importantes neste nível de educação? A verdade é que ao longo dos meus vinte anos de serviço, tenho vindo a sentir uma pressão cada vez maior sobre as aquisições que as crianças devem ter à saída da educação pré-escolar (...). Ao longo dos vinte anos de docência que possuo, fui transformando as minhas práticas educativas e verifico que se têm tornado progressivamente mais escolarizadoras (é esperado, o que não acontecia há dez ou quinze anos, que as crianças à saída do pré-escolar conheçam todas as letras maiúsculas e algumas minúsculas, a título de exemplo). Um dos motivos para esta alteração tem a ver precisamente com a questão do aparecimento das unidades orgânicas de educação. Outro prende-se com a exigência, também crescente, do primeiro ciclo ao qual estou muito ligada não só por trabalhar com estes colegas diariamente (o que me faz conhecer as suas dificuldades e angústias) mas igualmente por os meus filhos se encontrarem neste ciclo de ensino. (2ª reflexão sobre a ação)</p> <p>E: Foi esta gestão [da atividade] conseguida? Não sei. Houve momentos de espera, em que as crianças tinham que aguardar umas pelas outras o que torna sempre os grupos mais barulhentos e inquietos. Em contraponto, os períodos em que as crianças estão a desenvolver a atividade são de quase silêncio. Poderia ter feito desaparecer esses momentos de espera? Talvez a colega me sugira outras estratégias que não consegui encontrar. (2ª reflexão sobre a ação)</p>
--	--	---

		<p>E: Considero mesmo que ainda não estou capaz de o realizar sozinha [auto-observação] mas acredito que progressivamente poderei emancipar-me se continuar a ter uma postura indagatória quanto à minha prática (2ª reflexão sobre a ação)</p> <p>E: e também quebrar ali/e deixar ficar essa parte para depois do intervalo achei que era capaz de... AC: perdia-se um bocado E: perdia-se o sentido AC: perdia-se um bocado a ideia e eles depois quando viessem já vinham noutra E: exatamente/eu na altura ainda pensei nessa <u>hipótese</u> (2ª reflexão sobre a ação)</p> <p>E: (...) eu achei engraçado porque da outra vez tu disseste-me quero ver como é que descalçaste a bota e/é um problema que eu tenho sistematicamente por isso acabou por não ser para mim se calhar um problema/assim tão//o é o que eu faço/nós fazemos as coisas mas como não/conversamos sobre elas (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: eles não têm mas/a/é outra coisa que/eu começo a sentir cada vez mais (...) nós estamos a entrar num sistema em que começa a ser cada vez mais escolarizado a educação pré-escolar não é?/e/a pressão é muito grande/para que os miúdos façam determinado tipo de aquisições à saída do pré-escolar (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: ahm/mas isso então/será que não somos nós que também temos um bocadinho de culpa relativamente a isso?/ou por exemplo nos nossos/ahm/nos nossos/ahm/departamentos (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: que haja uma avaliação/que haja/que comece a haver uma avaliação sumativa é não é?/uma avaliação do resultado e não tanto uma avaliação do <u>processo</u> (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: hum/hum/que é por exemplo/hum/hum/que é isso que nós fazemos/ou que estamos a fazer precisamente na/na/com a/a/a/ com esta reflexão sobre as tuas aulas/nós estamos a fazer uma reflexão sobre o processo/a forma como tu organizaste/a forma como tu/criaste condições pra que os miúdos aprendessem/hum/ou como os miúdos tiveram conhecimento/ou puderam desenvolver não é? (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: quando tu falaste da outra vez por cauda de eu fazer sempre a questão da matemática eu depois comecei a pensar assim/mas eu faço matemática sistematicamente porquê? (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: porque é uma área [matemática]/onde a maior parte das nossas crianças tem dificuldade não é?/e nós temos noção disso/é uma área deficitária (2ª reflexão conjunta)</p>
--	--	--

		<p>AC: portanto a pressão/a pressão que os agrupamentos exercem relativamente à educação pré escolar é no sentido não de mudar os outros níveis de ensino por exemplo o 1º ciclo/pelo menos no 1º e 2º anos aproximá-lo do pré escolar/e é precisamente o contrário/é aproximar o pré escolar do <u>1º ciclo</u> (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: e isso também se nota/agora/hum/se calhar e é isto/e é isto que nós educadoras devemos refletir/e fazer passar essa mensagem/não estou a dizer só nós/nós/todas as educadoras deviam fazer essa reflexão e passar aos seus/às suas coordenadoras para que essa mensagem chegue ao concelho pedagógico (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: até porque as orientações curriculares não dizem que seja isso/dizem que é formativa/se é formativa e nós temos a avaliação que é descritiva (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: (...) identificam e dizem se o movimento que/quê fizeram é locomotor ou não locomotor//e outras coisas desse género/quer dizer/é/é//é tão/chega-se a pormenores que às vezes nos deixam assim um bocado//ahm//afinal sou educadora ou não sou educadora? (...) <u>questiona-se</u> (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: (...) aquilo que nós achamos enquanto educadoras que deve ser a nossa função (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: não é?/há/há momentos em que/quê nos questionamos sobre/sobre a função da educação pré escolar/e a função do que é de um educador/quê eu acho que temos mudado um bocadinho nos últimos anos (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: já estavam no intervalo e já não dava para tar a demorar mais tempo/tive que tomar uma opção na altura e/e/pronto/tinha sempre a possibilidade de voltar a pegar porque o material está lá na sala (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: mas/mas é como te dizia à bocadinha/eu já experimentei/quando quero trabalhar só com os grandes e deixar os outros/mas tenho miúdos como o António os gémeos o Adriano é/é tá feito professora posso ir?//é uma das dificuldades quando temos assim idades AC: o problema é também das turmas grandes/os grupos grandes (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: os grupos também são muito grandes e para poderes fazer um trabalho em que/possa/possam ser eles também a//neste caso é mais a linha de/eles serem também interventores não é?/porque se não eles tão lá fazem/efetivamente fazem mas depois não lhes dá muito tempo para eles refletirem/também não é?/porque se ele é obrigado a dizer quais são as cores que escolheu/ele está a interiorizar aquilo/para dizer à educadora/à professora (2ª reflexão conjunta)</p>
--	--	---

		<p>E: por isso é que eu à posteriori voltei a pegar não?/já para tentar minimizar mas na altura não me pareceu que fosse a melhor opção (...) temos que decidir na altura e eu AC: é claro/e/e/também é precisamente isso é uma/é uma possibilidade que nós ainda temos porque quem é o gestor do <u>currículo</u> (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: <u>mas/mas</u> se/é assim/mas neste momento/hum/eu agora pergunto/mesmo até no 1º ciclo pergunto onde é que anda a diferenciação pedagógica/de que toda a gente fala mas que na prática isso é um/uma/é... (2ª reflexão conjunta)</p> <p>E: no fundo é a mesma coisa do que os meninos com NEE não é?/a integração (2ª reflexão conjunta)</p> <p>AC: é pra que todos aprendam ao mesmo tempo/aliás nós temos que ensinar todos ao/a mesma coisa e supostamente eles têm que aprender todos a mesma coisa/o que não é verdade/e por exemplo a/a/deste à bocado um exemplo mais/mas do que flagrante sobre o assunto/o miúdo saber o que é o mar e para perceberem o que é o mar (2ª reflexão conjunta)</p>
--	--	--